# Entstehung und Entwicklung der Sozialpädagogik unter besonderer Berücksichtigung ihres Verhältnisses zur Pädagogik Eine historisch-kritische Analyse

Dissertation
zur
Erlangung des Grades
eines Doktors der
Erziehungswissenschaft
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Helga Marburger
Hagen
1977

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538104_0006

# Entstehung und Entwicklung der Sozialpädagogik unter besonderer Berücksichtigung ihres Verhältnisses zur Pädagogik. Eine historisch-kritische Analyse.

D i s s e r t a t i o n

zur
Erlangung des Grades
eines Doktors der
Erziehungswissenschaft
an der Pädagogischen
Hochschule Ruhr in Dortmund

vorgelegt von
Helga Marburger
Hagen
1977

Gutachter: Prof. Dr. Dr. S. Keil
Prof. Dr. H. Horn

Tag der mündlichen Prüfung: 8.11.1977

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Inhaltsverzeichnis


| | | |
|---|---|---|
| Vorwort | | S. 1 |
| Einleitung: Prämissen, Untersuchungsmethoden und Ziele der Analyse | | S. 2 |
| 1. | Sozialpädagogik um die Jahrhundertwende - Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung durch Gemeinschaft zur Gemeinschaft | S. 15 |
| 1.1. | Die Entwicklung der deutschen Sozialdemokratie - Ausdruck der sozialen Gegensätze im 19. Jahrhundert | S. 16 |
| 1.2. | Der Individualismus als Hauptursache der gesellschaftspolitischen Spannungen - eine Deutung der sozialen Frage durch zeitgenössische Pädagogen | S. 24 |
| 1.3. | Sozialpädagogik als Versuch, die innere Einheit der Nation mit den Mitteln der Bildung wiederherzustellen | S. 26 |
| 1.3.1. | Das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft | S. 27 |
| 1.3.2. | Die Wechselbeziehung von Gemeinschaft und Bildung | S. 31 |
| 1.3.3. | Das Wesen der Gemeinschaft | S. 35 |
| 1.3.4. | Die Gleichsetzung von Sozialpädagogik und Pädagogik | S. 39 |
| 1.3.5. | Aufgaben und Ziele der Sozialpädagogik | S. 44 |
| 1.4. | Sozio-kulturelle Implikationen der Sozialpädagogik | S. 49 |
| 2. | Die sozialpädagogische Bewegung der 2oer Jahre - Sozialpädagogik als Theorie und Praxis der außerschulischen und außerfamilialen Erziehung | S. 58 |
| 2.1. | Die Entwicklung der Jugendwohlfahrt | S. 59 |

| | | |
|---|---|---|
| 2.2. | Sozialpädagogik als System der öffentlichen Erziehungsfürsorge | S. 73 |
| 2.2.1. | Konkrete Wirklichkeit als Ausgangspunkt der sozialpädagogischen Theoriebildung | S. 75 |
| 2.2.2. | Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrt | S. 79 |
| 2.2.3. | Aufgaben und Ziele der Sozialpädagogik | S. 84 |
| 2.2.4. | Sozialpädagogik als Jugendwohlfahrt der dritte pädagogische Bereich neben Familie und Schule | S. 88 |
| 2.3. | Sozio-ökonomische Implikationen der Sozialpädagogik | S. 92 |
| 3. | Sozialpädagogik in den 5oer und 6oer Jahren - Wiederaufnahme und Fortführung der bestehenden sozialpädagogischen Entwicklungsstränge | S. 1o1 |
| 3.1. | Sozialpädagogik als der Inbegriff für durch bestimmte Verhältnisse der modernen Gesellschaft notwendig gewordene pädagogische Aufgabenbereiche | S. 1o2 |
| 3.1.1. | Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft | S. 1o3 |
| 3.1.2. | Aufgaben und Ziele der Sozialpädagogik | S. 1o8 |
| 3.1.3. | Sozialpädagogik als Theorie und Praxis eines eigenständigen Erziehungsbereichs | S. 114 |
| 3.1.3.1. | Sozialpädagogik als Theorie der Jugendhilfe | S. 115 |
| 3.1.3.2. | Sozialpädagogik als pädagogischer Bereich | S. 119 |
| 3.2. | Sozialpädagogik als Lehre von der Erziehung zu sittlichem Sozialverhalten | S. 123 |
| 3.2.1. | Sozialerziehung als Nachfolgebegriff für Sozialpädagogik | S. 124 |
| 3.2.2. | Sozialpädagogik/Sozialerziehung als Antwort auf die industrielle Gesellschaft und ihre Gefahren | S. 128 |

| | | |
|---|---|---|
| 3.2.3. | Aufgaben und Ziele der Sozialpädagogik/ Sozialerziehung | S. 132 |
| 3.2.4. | Sozialpädagogik/Sozialerziehung als Apostrophierung einer allgemeinen Aufgabe der Pädagogik | S. 139 |
| 3.3. | Zur gesellschaftlich-politischen Situation der BRD in den 5oer und 6oer Jahren | S. 144 |
| 3.4. | Gesellschaftspolitische Implikationen der Sozialpädagogik und der Sozialpädagogik/ Sozialerziehung | S. 15o |
| 4. | Sozialpädagogik in der Gegenwart - Kontroverse zwischen verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positionen | S. 162 |
| 4.1. | Die kritisch-rationalistische Position der Sozialpädagogik | S. 165 |
| 4.1.1. | Kritischer Rationalismus als methodologische Basis Rössners Theorie der Sozialarbeit | S. 167 |
| 4.1.2. | Rössners Theorie der Sozialarbeit | S. 173 |
| 4.1.3. | Die Theorie der Sozialarbeit als Subwissenschaft der Erziehungswissenschaft | S. 185 |
| 4.2. | Die kritisch-emanzipatorische Position der Sozialpädagogik | S. 19o |
| 4.2.1. | Kritische Theorie im Sinne der sog. Frankfurter Schule als methodologische Basis der Sozialpädagogik | S. 191 |
| 4.2.2. | Die offensive Wende der Sozialpädagogik | S. 196 |
| 4.2.3. | Aufgaben und Ziele kritisch-emanzipatorischer Sozialpädagogik | S. 2o1 |
| 4.2.4. | Sozialpädagogik als Theorie spezieller Sozialisationshilfen eine "integrale" Disziplin | S. 2o8 |
| 4.2.5. | Soziale und sozialpädagogische Arbeit als einheitliches Funktionssystem gesellschaftlicher Hilfen | S. 213 |
| 4.3. | Die historisch-materialistische Position der Sozialpädagogik | S. 221 |

4.3.1. Dialektischer Materialismus als methodologische Basis der Sozialpädagogik/Sozialarbeit S. 222

4.3.2. Sozialpädagogik und Sozialarbeit als Funktion des bürgerlichen Staates S. 229

4.3.3. Aufgaben und Ziele einer marxistisch orientierten Sozialpädagogik/Sozialarbeit S. 234

5. Kritische Gesamtwürdigung der dargestellten Konzeptionen und Ausblicke auf eine emanzipative Theorie der Sozialpädagogik S. 239

5.1. Kritik bestehender Theorien zur Sozialpädagogik S. 239

5.2. Überlegungen zu einer kritisch-emanzipativen Theorie der Sozialpädagogik S. 256

5.3. Zuordnung einer kritisch-emanzipativen Theorie der Sozialpädagogik zur Erziehungswissenschaft S. 26o

Vorwort

Die am 2o. 3. 1969 erlassene Rahmenvereinbarung der Kultusminister eröffnete den universitären Studiengang zum Diplom Pädagogen, der als einen von fünf möglichen Schwerpunkten Sozialpädagogik als Studienrichtung vorsieht. [1] Damit wurde Sozialpädagogik durch eine bildungspolitische Entscheidung erstmals bundesweit zu einer eigenständigen Disziplin an wissenschaftlichen Hochschulen.

Im Rahmen der abteilungsübergreifenden Strukturierung der Pädagogischen Hochschule Ruhr nach Fachbereichen entschied sich der Senat mit eindeutiger Mehrheit für die Zuordnung des Faches Sozialpädagogik zum Fachbereich I, Erziehungswissenschaft. [2]

Mit dieser Entwicklung - der Konzeption wissenschaftlicher sozialpädagogischer Studiengänge im allgemeinen und ihrer Zuordnung zur Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Ruhr im besonderen - notwendig verbunden sind zwei aufeinander verweisende Fragestellungen. Zum einen bedarf es der Klärung des theoretischen Selbstverständnisses von Sozialpädagogik und zum anderen gilt es, ihr Verhältnis zur Erziehungswissenschaft näher zu beleuchten. Was ist Inhalt dieses neu etablierten Studienfaches, w a s i s t S o z i a l p ä d a g o g i k , und i n w e l c h e r B e z i e h u n g s t e h t s i e z u r P ä d a g o g i k ?

---

1) Vgl. KMK-Beschluß vom 2o.3.1969: Rahmenordnung über die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft. 1939. Sammlung für die Beschlüsse der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD 2 (Luchterhand)

2) Vgl. Protokoll der 138. Plenarsitzung des Senats der Pädagogischen Hochschule Ruhr vom 5.6.1974
Protokoll der 148. Plenarsitzung des Senats der Pädagogischen Hochschule Ruhr vom 18.4.1975
Strukturüberlegungen für die Pädagogische Hochschule Ruhr bis 1977, verabschiedet vom Senat der Pädagogischen Hochschule Ruhr am 5.6.1974

Einleitung: Prämissen, Untersuchungsmethoden und Ziele der Analyse

Adolph Diesterweg scheint als erster den Begriff "Social-Pädagogik" verwandt zu haben, und zwar in seinem "Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer", dessen Verzeichnis empfohlener Studienliteratur zu den einzelnen Aufgabenbereichen des Lehrers ab der 185o erschienenen 4. Auflage einen Abschnitt mit dem Titel "Schriften über Social-Pädagogik" enthält. [1] Was Diesterweg inhaltlich mit dieser neuen Wortverbindung zum Ausdruck bringen wollte, hat er jedoch an keiner Stelle klar definiert. Auch die Zusammenstellung der Themen, die Diesterweg dem Lehrer in dem mit Social-Pädagogik überschriebenen Kapitel nahelegt, läßt nicht ohne weiteres das Spezifische, was der Begriff meint, erkennen. Allerdings weist die Tatsache, daß er die Bestandteile dieses Kunstwortes mit Bindestrich verbunden hat, auf eine Koppelung sozialer mit erzieherischen Aufgaben hin. [2]

Seitdem sind mehr als 125 Jahre vergangen und der Ausdruck Sozialpädagogik wurde zum festen Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Terminologie. Die Unklarheit über den Bedeutungsgehalt des Begriffs blieb jedoch erhalten. Zwar mangelt es heute nicht an Definitionen, von einer Einhelligkeit in der Bestimmung dessen, was unter Sozialpädagogik zu verstehen sei, kann aber nicht gesprochen werden. Die Bedeutung wechselt vielmehr von Autor zu Autor.

Kurt Haase bezeichnet mit Sozialpädagogik die "Lehre von der E r z i e h u n g z u m s i t t l i c h e n S o z i a l v e r h a l t e n." [3]

---

1) Vgl. Diesterweg, Adolph: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Bd. I, Vierte, verbesserte und in der Literatur fortgeführte Auflage, Essen 185o

2) Vgl. Baumann, Hans-Werner: "Social-Pädagogik". In: Neue Sammlung, 7. Jg., 1967, Heft 2, S. 161 - 168

3) Haase, Kurt: Sozialpädagogik. Sozialerziehung. In: Lexikon der Pädagogik. In vier Bänden, hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster und dem Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg, Bd.IV, Freiburg, Basel, Wien 1962, 3. Aufl.,Sp.374

"Sozialpädagogik ist Erziehung zur Gesellschaft (...), Volksbildungsarbeit im breitesten Sinne", [1] heißt es bei Erich Knirck.

Klaus Mollenhauer bestimmt Sozialpädagogik als "denjenigen Bereich der Erziehungswirklichkeit, der im Zusammenhang der industriellen Entwicklung als ein System gesellschaftlicher Entwicklungshilfen notwendig geworden ist, sich erweitert und differenziert hat; Eingliederungshilfen, die gleichsam an den Konfliktstellen dieser Gesellschaft entstehen: im wesentlichen das, was das Jugendwohlfahrtsgesetz 'Jugendhilfe' nennt." [2]

Theodor Wilhelm schlägt vor, Sozialpädagogik lediglich als historischen Begriff zu verwenden, zur Kennzeichnung jenes geschichtlichen Zeitraumes zwischen den Weltkriegen, als Sozialpädagogik mit Jugendwohlfahrt gleichgesetzt wurde. [3]

"Die Sozialpädagogik ist die wissenschaftliche Theorie vom sozialpädagogischen Aspekt in den Erziehungsfeldern und reflektiert das pädagogische Handeln, das auf Integrationshilfe in die moderne Gesellschaft zielt" [4], sagt Lutz Rössner.

Klaus-Jürgen Tillmann definiert "Sozialpädagogik als T h e o r i e u n d T h e r a p i e v o n S o z i a l i s a t i o n s k o n f l i k t e n" [5].

---

1) Knirck, Erich: Sozialpädagogik. Ein Schlagwort oder mehr? Düsseldorf 1963, 2. Aufl., S. 6o

2) Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe, Weinheim, Berlin, 1964, S. 12

3) Vgl. Wilhelm, Theodor: Zum Begriff Sozialpädagogik. In: Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart, zusammengestellt von Klaus Mollenhauer, Weinheim, Bergstraße 1966, S. 3o

4) Rössner, Lutz: Sozialpädagogik. In: Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. von Josef Speck und Gerhard Wehle, Bd. II, München 197o, S. 477

5) Tillmann, Klaus-Jürgen: Sozialpädagogische Arbeit in der Gesamtschule. In: Die Deutsche Schule, 64. Jg., Heft 12, 1972, S. 8o6

Hans Pfaffenberger versteht unter Sozialpädagogik "psychosoziale Lebenshilfe in den Formen der Anpassungs-, Entwicklungs-, Reifungs- und Bildungshilfe." [1]

Für Siegfried Keil ist "S. (Sozialpädagogik, HM) als Theorie spezieller Sozialisationshilfen (...) die Wissenschaft von den Bewältigungsmöglichkeiten der Sozialerziehung und Sozialarbeit einschließlich der Jugend- (...) und Sozialhilfe (...) für die im Laufe der lebenslangen Sozialisation auftretenden Konflikte." [2]

Diese wenigen Beispiele ließen sich leicht vermehren, doch mögen sie genügen, um einen Eindruck von der Vieldeutigkeit des mit Sozialpädagogik Gemeinten zu vermitteln.

Da nun trotz zahlreicher neuerer Publikationen zu diesem Thema die wissenschaftliche Diskussion um Begriff, Forschungs- und Arbeitsbereich der Sozialpädagogik keinen Konsensus erzielte, geschweige denn zu einem Abschluß geführt wurde [3], erweist sich eine Beantwortung der Frage nach dem theoretischen Verständnis von Sozialpädagogik durch bloßen Rekurs auf gegenwärtige Theorieansätze als unmöglich. Es gilt daher, einen anderen Weg zu suchen, der den spezifischen Bedeutungsgehalt von Sozialpädagogik erschließt. Hier scheint sich die begriffslogische Ableitung durch eine Bestimmung der beiden Wortbestandteile "sozial" und "Pädagogik" anzubieten.

---

1) Friedländer, Walter, Pfaffenberger, Hans (Hrsg.): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit. Zweite, durchgesehene Auflage, Neuwied und Berlin 1969, S. XVI

2) Keil, Siegfried: Sozialpädagogik. In: Familien- und Lebensberatung. Ein Handbuch. hrsg. von Siegfried Keil, Stuttgart, Berlin, 1975, Sp. 969

3) Vgl. Rössner, Lutz: Sozialpädagogik, a.a.O., S. 466
Iben, Gerd: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Jg., Heft 4, 1969, S. 385
Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, München 1970[4], S. 134
Holtstiege, Hildegard: Sozialpädagogik? Zur Geschichte eines Theorie-Dilemmas, Kastellaun 1976, S. 15ff.

Unternimmt man dann mit Hilfe von Speziallexika und Handbüchern den Versuch, den Ausdruck "sozial" näher zu beleuchten, wird bald deutlich, daß diese Bemühungen kaum zu dem erstrebten Ziel führen werden. Denn, wie die Definitionen zeigen, sind mehrere Deutungen des Begriffs "sozial" möglich.

So werden im "Wörterbuch der Soziologie" folgende Sinngehalte von "sozial" unterschieden:

"1. Die Eigenschaft des Menschen als gesellschaftliches, auf Gesellschaft angewiesenes Lebewesen kennzeichnend (homo sociale animal). (...)

2. Den Bereich der zwischenmenschlichen, gesellschaftlichen Beziehungen, Verhältnisse, Ordnungen, Institutionen usw., kurz: die Gesellschaft betreffend. (...)

3. Als Inbegriff der Eigenschaften und Verhaltensweisen, die einen Menschen oder eine Gruppe als im Sinne der geltenden Wertvorstellungen und Verhaltensnormen positiv zu bewertende ('nützliche') Mitglieder der Gesellschaft erscheinen lassen. (...)

4. Auf das Wohl der Mitmenschen und der Gesellschaft als Ganzes - nicht nur des eigenen oder der eigenen Gruppe - und eine gerechte Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung bedacht." [1)]

Sinngemäß äußern sich "Der Große Brockhaus" und "Der Große Herder". [2)] Ähnliche Ausführungen findet man auch im Duden: "sozial (Adjektiv) a) (nur attributiv) die menschliche Gemeinschaft betreffend; in der menschlichen Gesellschaft vorhanden (...). b) (nur attributiv) die ge-

---

1) Wörterbuch der Soziologie, 2. neubearbeitete und erweiterte Ausgabe, hrsg. von Wilhelm Bernsdorf, Stuttgart 1969, S. 948 f.

2) Vgl. Der Große Brockhaus. 16., völlig neubearbeitete Auflage in 12 Bänden, Bd. XI, Wiesbaden 1957, S. 45
Der Große Herder. Nachschlagewerk für Wissen und Leben. 5., neubearbeitete Auflage von Herders Konversationslexikon. Bd. VIII, Freiburg 1956, Sp. 845

sellschaftliche Stellung betreffend (...). c) (nur attributiv) der Allgemeinheit dienend (...). d) auf das Wohl der Allgemeinheit bedacht" [1].

Der Begriff "sozial" kann demnach sowohl neutral den Bezug zur Gesellschaft kennzeichnen als auch wertend die rechte Form der Gesellschaft meinen sowie wertend eine Tugend bezeichnen, eine sittliche Haltung dem Mitmenschen gegenüber.[2] Aufgrund dieser unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten des Sozialen wird man den Versuch, vom Wortsinn her sich einer Beantwortung der Frage "Was ist Sozialpädagogik?" zu nähern, als gescheitert betrachten können. Ebensowenig kann er zu einer Klärung des Verhältnisses von Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft beitragen, weist doch die Zusammensetzung zweier Begriffe zu einem Ausdruck lediglich darauf hin, daß Pädagogisches und Soziales in Verbindung gebracht wurden, über die Art dieser Verbindung wird nichts ausgesagt.

Weder der Rekurs auf vorliegende Auffassungen von Sozialpädagogik noch die Begriffsdefinition haben also zu einem eindeutig bestimmten Inhalt von Sozialpädagogik geführt. Will man sich nicht mehr oder weniger willkürlich für einen der gegenwärtigen Theorieansätze entscheiden, bleibt noch die Möglichkeit der historischen Forschung, die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Sozialpädagogik von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Der Rückgang auf den Ursprung heutiger Ansätze, die Verfolgung der verschiedenen Entwicklungslinien, soll deutlich machen, welches Verständnis von Sozialpädagogik das für die Gegenwart angemessene ist.

---

1) Duden. Bedeutungswörterbuch. hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion, Mannheim, Wien, Zürich 197o, S. 6o4

2) Vgl. Siegel, Elisabeth: Sozialpädagogik. In: Pädagogisches Lexikon, Hans-Hermann Groothoff, Martin Stallmann (Hrsg.), Stuttgart 1961, Sp. 89o

Das Kriterium für Angemessenheit ist Emanzipation [1], verstanden als die Befreiung der Subjekte aus Bedingungen, die ihrem freien, selbstbestimmten Denken und Handeln entgegenwirken. Als solche Bedingungen gelten natürliche, durch die äußere Natur vorgegebene, und gesellschaftliche, durch das menschliche Zusammenleben historisch gewordene, Verhältnisse ebenso wie angeborene und erworbene Eigenschaften der Persönlichkeitsstruktur. Emanzipatorische Tendenzen richten sich daher sowohl gegen einseitige soziale Abhängigkeiten, Benachteiligungen und Ungerechtigkeiten als auch gegen innerpsychische Zwänge, emotionale Barrieren und internalisierte verdeckte Autorität. Als Komponenten von Emanzipation erscheinen somit die individuelle und gesellschaftliche Emanzipation, beide gedacht in einem komplexen Wechselwirkungs- und Bedingungszusammenhang. D.h. gemeint ist weder ein rein individuelles Mündigwerden ohne die Suche nach Veränderungsmöglichkeiten der natürlichen und sozialen Verhältnisse, noch eine Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ohne freie Einsicht der Betroffenen und deren Fähigkeit zur sozialen Beteiligung und Mitverantwortung. [2]

Gesucht wird mithin eine Theorie der Sozialpädagogik, die in diesem Sinne die Verwirklichung von Freiheit, Mündigkeit und Selbstbestimmung sowohl des einzelnen Individuums als auch der Gesellschaft als ganzer nicht verhindert, sondern bewußt fördert. Das erkenntnisleitende Interesse, unter dem die historische Betrachtung erfolgt, ist demnach das emanzipatorische Erkenntnisinteresse [3], "die Orientierung der Analyse (...) an der Idee der Freiheit des Menschen

---

1) Vgl. Greiffenhagen, Martin (Hrsg.): Emanzipation, Hamburg 1973

2) Vgl. hier S. 239 und S. 257

3) Vgl. Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1968, S. 234 ff.

in einer freien, gerechten Gesellschaft." [1] Intendiert wird also keine wertneutrale Darstellung sozialpädagogischen Denkens und Handelns in der Vergangenheit, sondern historisch-kritische Aufklärung über die geschichtlich vermittelte Gegenwartssituation, mit dem Ziel der Aufdeckung und Bewußtmachung derjenigen Begriffsmomente in der Sozialpädagogik, die Emanzipation entgegenwirken. Dazu genügt nicht die Wiedergabe dessen, was über Sozialpädagogik gedacht wurde und gedacht wird, sondern ausgehend von der Generalhypothese, "daß menschliches Denken und Handeln, menschliche Lebensformen, Institutionen und kulturelle Objektivationen aller Art bis hin zu den Fragen, Verfahrensweisen und Ergebnissen der Wissenschaft durch die jeweiligen gesellschaftlich-politischen Verhältnisse, durch gesellschaftlich vermittelte Interessen, Abhängigkeiten, Herrschaftsverhältnisse, Zwänge oder auch Chancen bestimmt oder doch m i t bestimmt sind" [2], gilt es, diese Selbstaussagen ideologiekritisch zu überprüfen.

Nun wird der Ausdruck "Ideologie" sehr verschiedenartig gebraucht, - "Übereinstimmung besteht allenfalls darin, daß I.n (Ideologien, HM) unwahre, halbwahre oder unvollständige Gedankengebilde sind, die sich auf soziale Sachverhalte beziehen und auf eine Befangenheit ihrer Träger zurückzuführen sind, welche durch deren gesellschaftliche Situation verursacht ist." [3] - so daß sich die Notwendigkeit ergibt, den dieser Arbeit zugrundegelegten Ideologiebegriff näher zu definieren.

---

1) Klafki, Wolfgang: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., 1971, Nr. 3, S. 378

2) a.a.O.

3) Topitsch, Ernst: Ideologie. In: Staatslexikon. hrsg. von der Görres-Gesellschaft, 6. völlig neubearbeitete und erweiterte Auflage, Bd. IV, Freiburg 1959, Sp. 193

Dies geschieht in ausdrücklicher Fortführung einer Tradition, "in der der Begriff der Ideologie in kritischer Absicht entwickelt worden ist. Sowohl Marx wie Freud haben den Begriff der Ideologie (bzw. den der Illusion) als Gegenbegriff zu einer Selbstreflexion entwickelt, durch die falsches Bewußtsein, nämlich die notwendigen Täuschungen eines Subjekts über seine eigenen, ihm fremd gewordenen Objektivationen zerstört werden kann." [1] Ideologie soll verstanden werden als die Verfälschung des "manifeste(n) Gehalt(s) von Aussagen durch die unreflektierte Bindung eines nur zum Scheine autonomen Bewußtseins an Interessen", und zwar an Interessen, "die weniger am Individuum als an der objektiven Lage gesellschaftlicher Gruppen hängen". [2] Ideologische Urteile zielen somit auf die Absicherung, Legitimierung und Aufwertung sozialer Gegebenheiten. An ihre Entstehung, Verbreitung und Bewahrung knüpft sich ein gesellschaftliches Interesse und nicht ein nur persönliches "Interesse" etwa des lügenden Kindes. Ideologien haben "sozial konservierenden Charakter" [3], sie wollen Bestehendes sichern.

Das heißt aber nicht, daß ein solches Interesse sowie die Verbindung zwischen diesem und der geäußerten Auffassung den betreffenden Ideologieträgern bekannt sein muß. Aufgrund ihrer Bewußtseinslage, ihrem Verhaftetsein in bestimmten Denksystemen ist es ihnen oft gar nicht möglich, den Ideologiecharakter ihrer Aussage zu erkennen, von deren Richtigkeit, Wahrheit und Güte sie aufrichtig über-

---

1) Habermas, Jürgen - Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971, S. 246 f.

2) Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. In: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'. Frankfurt a.M. 1968, S. 160; Vgl. Klafki, Wolfgang: Erziehungsziele und soziokulturelle Gruppen und Schichten - die Notwendigkeit ideologiekritischer Untersuchungen. In: Klafki, Wolfgang u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 2, Frankfurt a.M. 1970, S. 29 f.

3) Hofmann, Werner: Wissenschaft und Ideologie. In: Ulich, Dieter (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel 1972, S. 95

zeugt sind. [1] In der Regel sind daher die Träger von Ideologien nicht als bewußte Wahrheitsfälscher zu betrachten, "sie sind in gewisser Weise selbst Opfer - wenn auch, in ihrer Gesamtheit betrachtet, gleichzeitig Nutznießer - ihrer falschen Auffassungen. Es triumphiert etwas letztlich durchaus Unpersönliches über sie, eine Art von gesellschaftlichem Instinkt der Selbsterhaltung." [2]

Um solche eventuell bestehenden ideologischen Abhängigkeiten von Sozialpädagogik aufzuweisen, werden neben Aussagen zur Sozialpädagogik von ihren Vertretern auch die ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Abhängigkeiten und Verflechtungen, die das sozialpädagogische Feld kennzeichnen, untersucht. Die Darstellung soll die direkte Wirkung sozio-ökonomischer Faktoren auf sozialpädagogische Einrichtungen und Vorgänge als auch deren Einflüsse auf das Bewußtsein der sich zur Sozialpädagogik theoretisch Äußernden berücksichtigen.

Eine solche ideologiekritische Vorgehensweise impliziert jedoch nicht ein undialektisches Verhältnis von sozio-ökonomischer Basis und geistigen Objektivationen. Die Fähigkeit, menschliche Ideen und Gedanken durch ihre gesellschaftlich-politischen Wurzeln zu erklären, darf nicht zur Unfähigkeit werden, diese auch anders als allein durch ihre materielle Grundlage bedingt zu verstehen. Das Bewußtsein des Menschen unterliegt keiner Fundamentaldetermination durch die Gesetze der politischen Ökonomie, vielmehr besteht ein Verhältnis wechselseitiger Bedingung. Ebenso wie die sozio-ökonomischen Faktoren das menschliche Denken beeinflussen, wirkt dieses zurück auf die Strukturen der Gesellschaft und kann deren Veränderung initiieren.

---

1) Vgl. Topitsch, Ernst: Ideologie, a.a.O., Sp. 193
Horkheimer, Max: Ideologie und Handeln. In: Adorno, Theodor W., Horkheimer, Max, Marcuse, Herbert: Kritische Theorie der Gesellschaft, Bd. IV, ohne Verlagsangabe, o. J., S. 173

2) Hofmann, Werner: a.a.O., S. 97

Durch eine in diesem Sinne historisch-kritische Analyse der Entstehung und Entwicklung von Sozialpädagogik werden, so lautet die Hypothese, sowohl ihre emanzipationshemmenden als auch -fördernden Begriffsinhalte offenkundig. Dabei wird nicht von einem bestimmten Vorverständnis von Sozialpädagogik ausgegangen, sondern alle gegenwärtigen theoretischen Konzeptionen finden Berücksichtigung und werden auf ihre Vorgeschichte hin untersucht. Beschränkt man sich wie Mollenhauer [1] auf die Rückverfolgung nur einer spezifischen Auffassung von Sozialpädagogik, erhält man zwar Kenntnis von Implikationen und Ideologien, die aus der Vergangenheit in den betreffenden Ansatz einflossen, weiß um dessen Berechtigung für die Gegenwart, kann aber dem Anspruch anderer Theorien, das einzig richtige Verständnis von Sozialpädagogik zu besitzen, wenig Stichhaltiges entgegensetzen.

Erst die kritische Hinterfragung jeder der heutigen Ansätze, die Untersuchung seiner geschichtlichen Entwicklung auf verborgene Ideologieelemente, die in der Gegenwart fortwirken, und die Messung am Leitziel der Emanzipation, ermöglicht, bewußt und begründet für oder gegen einen dieser Ansätze Stellung zu nehmen. Daher werden im folgenden zunächst jeweils die verschiedenen Positionen in ihrer spezifischen Besonderheit herausgearbeitet und deren Selbstverständnis möglichst adäquat dargelegt, um daran anschließend die Eigenaussagen der betreffenden Autoren in Beziehung zu setzen zu den sozio-ökonomischen Bedingungen, sie zu deuten vor dem Hintergrund der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung. So kann der historischen Darstellung der verschiedenen Entwicklungsstränge von Sozialpädagogik eine rationale Entscheidung

---

1) Vgl. Mollenhauer, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim, Berlin 1959

folgen, welche der vorliegenden Theorien aufgrund der vorgegebenen Kriterien für die Gegenwart Geltung beanspruchen können.

Mit diesem methodischen Vorgehen verbunden sind zwei nicht zu unterschätzende Probleme, die in dem Anspruch begründet liegen, sozialpädagogische Theoriebildung auf dem Hintergrund von Wirtschafts- und Sozialgeschichte zu analysieren: Zum einen gibt es eine Vielzahl sozialwissenschaftlicher Arbeiten, die mit unterschiedlichem Analyseinstrumentarium mehr oder weniger umfassende Fragestellungen der sozio-ökonomischen Entwicklung der gesamten Industriegesellschaft oder einzelner Zeitabschnitte aufgreifen. In der vorliegenden Arbeit kann jedoch die Darstellung der gesellschaftlichen Entwicklung nicht so umfassend vorgenommen werden, daß alle zur Verfügung stehenden Quellen Berücksichtigung finden. Zum anderen wird die somit erforderliche Auswahl dadurch erschwert, daß keineswegs Einmütigkeit herrscht über die Einschätzung der jeweiligen konkreten Situation oder die inneren Bewegungsgesetze, die die Entwicklung bestimmt haben. [1] Das zur Analyse verwandte Instrumentarium, die Auswahl und der Komplexitätsgrad des Untersuchungsobjekts sowie die dadurch gewonnenen Erkenntnisse werden beeinflußt durch die zugrundeliegende wissenschaftstheoretische Ausgangsposition.

Um dem Vorwurf der einseitigen Deskription und Explikation gesellschaftlicher Tatbestände zu begegnen, sollen nur solche Aussagen zur Kennzeichnung der sozio-ökonomischen Entwicklung herangezogen werden, die durch einen weitgehenden Konsens der untersuchenden Sozialwissenschaftler beleg-

---

1) Vgl. Adorno, Theodor W. (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages. Stuttgart 1969
Besonders Adorno, Theodor W.: Einleitungsvortrag zum 16. Deutschen Soziologentag, a.a.O., S. 12 ff.

bar sind. Der Fülle der zur Verfügung stehenden Einzeluntersuchungen wird dadurch begegnet, daß die einen historischen Zeitabschnitt kennzeichnenden Entwicklungslinien in relativ groben Zügen charakterisiert und die betreffenden Inhalte stichwortartig eingefügt werden. Zum Beleg und zur weiteren Ausdifferenzierung der angeführten Aussagen wird auf die weiterführende Literatur verwiesen.

Bei der ideologiekritischen Betrachtung der zur Zeit aktuell werdenden Theorieansätze, die erst in den letzten Jahren, zum Teil in fragmentarischer Form, veröffentlicht wurden, besteht noch die zusätzliche Schwierigkeit, daß jene diese Wissenschaftsentwicklung fördernden wissenschaftsexternen Faktoren des sozio-ökonomischen Wandels noch nicht ausreichend dokumentiert sind. [1] Die Auseinandersetzung mit den alternativen Positionen geschieht aus diesem Grund vorwiegend mit wissenschaftstheoretischen Kriterien, ohne dabei zu verkennen, daß das Durchsetzungsvermögen einer Konzeption auch von bestimmten Faktoren der außerwissenschaftlichen gesellschaftlichen Praxis abhängt.

Erst nachdem festgelegt ist, was unter Sozialpädagogik verstanden werden soll, kann auch eine Zuordnung von Sozialpädagogik und Pädagogik vorgenommen werden. Denn mit den unterschiedlichen Auffassungen von Sozialpädagogik zwangsläufig verbunden sind auch unterschiedliche Vorstellungen über das Verhältnis von Sozialpädagogik und Pädagogik. Da dieses Verhältnis wie die Sozialpädagogik selbst dem geschichtlichen Wandel unterlag, findet es zum einen in der historischen Darstellung Berücksichtigung, um daran anschließend dann für die Gegenwart genauer definiert zu werden.

Dabei werden die Begriffe "Pädagogik" und "Erziehungswissenschaft" synonym gebraucht, Wolfgang Brezinkas Unter-

---

1) Vgl. Lukas, Helmut: Theorien für die Praxis? Wissenschaftsalternativen in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: Lukas, Helmut, Mees-Jacobi, Jutta, Schmitz, Irmtraud, Skiba, Ernst-Günther (Hrsg.): Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Eine Einführung. Zur Praxis, Forschung und Theorie, Berlin 1977, S. 2o

scheidung beider Ausdrücke wird nicht nachvollzogen. Brezinka benennt nur realwissenschaftliche Aussagensysteme über Erziehung mit dem Terminus "Erziehungswissenschaft", während in seinem Sinne nicht-wissenschaftliche Aussagensysteme über Erziehung, d.h. Theorien, die sich nicht am Wissenschaftsverständnis des kritischen Rationalismus orientieren, unter den Begriff "Pädagogik" fallen. [1)]

Zusammenfassend kann das Ziel der Untersuchung und der darin enthaltene Fortschritt für die sozialpädagogische Theoriebildung folgendermaßen charakterisiert werden:

1. Die vielzitierte Unsicherheit über Begriff und Gegenstandsbereich von Sozialpädagogik sowie die zum großen Teil fragmentarischen und auf unterschiedlichem theoretisch-wissenschaftlichen Niveau formulierten Theorieversuche bedürfen einer systematischen, historisch-kritisch verfahrenden Aufarbeitung, um die Entstehungsbedingungen gegenwärtig bestehender Zentraltheorien einschätzen zu können.

2. Die vorliegende Arbeit versucht, zu dieser Aufgabe einen Beitrag zu leisten, indem alle greifbaren Theorien und Theoriefragmente zur Sozialpädagogik in ihrem historisch vermittelten Selbstverständnis dargestellt und in einem zweiten Schritt ideologiekritisch beurteilt werden.

3. Aus dieser Analyse, die auch die gegenwärtigen Theorieansätze einer kritischen Betrachtung unterzieht, werden Perspektiven einer emanzipativen Theorie entwickelt, die an den kritisch-humanen Elementen bestehender Theoriekonzepte anknüpfen und in den methodologischen Rahmen für eine zukünftige Objekttheorie der Sozialpädagogik einmünden.

---

1) Vgl. Brezinka, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 187

## 1. Sozialpädagogik um die Jahrhundertwende – Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung durch Gemeinschaft zur Gemeinschaft

Um 1850 tauchte der Begriff Sozialpädagogik erstmals auf [1], vierzig Jahre später ist er ein geläufiger und vielgebrauchter Terminus, der in den pädagogischen Erörterungen um die Jahrhundertwende einen breiten Raum einnimmt. [2] Die zahlreich publizierten Bücher und Aufsätze zur Sozialpädagogik bezeugen das lebhafte Interesse an der mit diesem Begriff verbundenen Thematik.

Viele dieser Veröffentlichungen bringen Sozialpädagogik in eine Verbindung mit der "sozialen Frage" [3], bzw. "sozialen Gefahr" [4], wie es bei einigen Autoren heißt. In diesem Zusammenhang ist dann auch die Rede vom "gegenwärtigen sozialpolitischen Kriegszustande" [5], von der "sozialistischen Kriegserklärung" [6] sowie vom "blutige(n) Ziel" [7] der Sozialdemokratie.

Die Entstehung der Sozialpädagogik scheint demnach in irgendeiner Weise bezogen zu sein auf sozial-politische Gegebenheiten der damaligen Zeit. Einige Ausführungen zur gesellschaftspolitischen Situation des ausgehenden 19. Jahrhunderts erscheinen daher sinnvoll.

---

1) Vgl. Diesterweg, Adolph: a.a.O.

2) Vgl. Habrich, L.: Über Sozialpädagogik. Nach O. Willmann. In: Der Schulfreund. 59. Jg. 1903, S. 22

3) Vgl. Fischer, Karl: Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Eisenach 1892, S. III
Rissmann, Robert: Die "Sozialpädagogik" und die "Deutsche Schule". In: Die Deutsche Schule, 3. Jg. 1899, S. 765
Natorp, Paul: Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage. In: Paul Natorp: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Erstes Heft. 2., verbesserte und vermehrte Auflage. Stuttgart 1922, S. 123

4) Vgl. Habrich, L.: a.a.O., S. 38
Rissmann, Robert: a.a.O., S. 766

5) Fischer, Karl: a.a.O., S. 289

6) Fischer, Karl: a.a.O., S. 3

7) Fischer, Karl: a.a.O., S. 118

## 1.1. Die Entwicklung der deutschen Sozialdemokratie - Ausdruck der sozialen Gegensätze im 19. Jahrhundert

Als im Februar 1848 das Kommunistische Manifest [1] erschien, fand Marx in Deutschland nur wenige Anhänger. [2] Im Gegensatz zum weiterfortgeschrittenen England steckte hier die Industrialisierung noch in den Anfängen. Doch im Laufe der nächsten Jahrzehnte vollzog sich auch in Deutschland die Wende vom Agrar- zum Industriestaat und die damit verbundene Proletarisierung breiter Bevölkerungsschichten.

Den Beginn dieser Entwicklung sieht die Geschichtsforschung in der Erfindung der Dampfmaschine (1769) durch den Engländer James Watt. [3] Sie ermöglichte die Mechanisierung von Produktionsvorgängen sowie die Zerlegung der vorher ganzheitlichen Arbeitshandlungen des Handwerks in einzelne Arbeitsvorgänge. Die Effektivität der neuen Produktionsmethode führte zu einer stetig wachsenden Zahl industrieller Betriebe, für die ein Heer von Arbeitern benötigt wurde. Diese Arbeitskräfte kamen nur zum Teil aus dem Handwerk, der weit größere Teil stammte vom Lande. Hier hatte die Einführung der Gewerbefreiheit [4] und die sog. "Bauernbefreiung" [5] im Zuge der Aufklärung und der Französischen Revolution einen steilen Anstieg der Eheschließungen unter den Gesellen und nachgeborenen Bauernsöhnen bewirkt. Gehaltvollere Ernährung (Kartoffelanbau), Steigerung der landwirtschaftlichen Produktion (Fruchtwechselwirtschaft), ein verbessertes Verteilungssystem für die Lebensmittel, das Ausbleiben von Seuchen und anderen Katastrophen sowie

---

1) Marx, Karl, Engels, Friedrich: Manifest der Kommunistischen Partei. Erstmals veröffentlicht London 1848. Abgedruckt in: Marx, Karl, Engels, Friedrich Werke, Bd. IV, Dietz Verlag, Berlin 1972, S. 459-493

2) Vgl. Jantke, Carl: Der vierte Stand. Die gestaltenden Kräfte der deutschen Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert, Freiburg 1955, S. 55

3) Vgl. Lütge, Friedrich: Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Berlin, Göttingen, Heidelberg 1960, 2. Aufl., S. 428

4) Vgl. a.a.O., S. 392 ff.

5) Vgl. a.a.O., S. 381 ff.

erste Ansätze der Hygenie gelten ebenso als wesentliche Ursachen der enormen Bevölkerungszunahme. Dieser Bevölkerungsüberschuß, eine vornehmlich ländliche Unterschicht, die sich nur notdürftig am Leben hielt, strömte nun in die Städte, wo sich die neue Industrie angesiedelt hatte. [1] Hier hoffte sie, Arbeit und Brot zu finden. Doch das Überangebot von Arbeitskräften bedeutete zum einen, daß längst nicht alle Arbeitssuchenden eine Beschäftigung fanden und zum anderen extrem niedrige Löhne. So ist die beginnende Industrialisierung gekennzeichnet durch die kaum vorstellbare Armut großer Bevölkerungsgruppen, dem Elend der schwer arbeitenden und dennoch hungernden Industriearbeiterschaft, und dem rasch steigenden Wohlstand einer kleinen Schicht von Kapitaleignern, den Besitzern der Industrieanlagen. Arbeitszeiten von 13, 14 Stunden unter härtesten Bedingungen, Frauen- und Kinderarbeit, um das Existenzminimum zu sichern, völlig unzulängliche Wohnverhältnisse sowie das Fehlen jeglicher Versorgung bei Unfall, Krankheit und Alter charakterisieren die Situation des Proletariats Mitte des 19. Jahrhunderts. [2]

Richtungweisend in der Auseinandersetzung mit diesen negativen Folgen der Industrialisierung, in der Interpretation der sozialen Problematik, wurde Karl Marx. In dem 1848 veröffentlichten "Manifest der Kommunistischen Partei" deutet Marx die industrielle Gesellschaft als Klassengesellschaft. "Die ganze Gesellschaft spaltet sich mehr und mehr in zwei große feindliche Lager, in zwei große einander direkt gegenüberstehende Klassen: Bourgeoisie und Proletariat." [3] In ihrer knapp hundertjährigen Herrschaft hat die Bourgeoisie den bisher größten geschichtlichen Fortschritt gebracht

---

1) Vgl. Lütge, Friedrich: a.a.O., S. 392

2) Vgl. Ritter, Gerhard A., Kocka, Jürgen (Hrsg.): Deutsche Sozialgeschichte. Dokumente und Skizzen, Bd. II, München 1974, S. 14o - S. 172 und S. 243 - S. 287

3) Marx, Karl, Engels, Friedrich: Manifest der Kommunistischen Partei. a.a.O., S. 463

und ungeahnte Produktionskräfte freigelegt. Doch die Bourgeoisie ist nicht länger in der Lage, "die herrschende Klasse der Gesellschaft zu bleiben und die Lebensbedingungen ihrer Klasse der Gesellschaft als regelndes Gesetz aufzuzwingen. Sie ist unfähig zu herrschen, weil sie unfähig ist, ihrem Sklaven die Existenz selbst innerhalb seiner Sklaverei zu sichern (...). Der Pauperismus entwickelt sich noch schneller als Bevölkerung und Reichtum." [1)]

Wesentliche Bedingung für das Bestehen und die Herrschaft der Bourgeoisieklasse ist die Akkumulation des Kapitals, die Bildung und Ansammlung des Gewinns in Privathänden. Bedingung des Kapitals ist die Lohnarbeit, die wiederum auf der Konkurrenz der Arbeiter unter sich beruht. Mit fortschreitender Industrialisierung tritt jedoch an die Stelle der Isolation durch Konkurrenz die revolutionäre Vereinigung der Arbeiter. "Mit der Entwicklung der großen Industrie wird also unter den Füßen der Bourgeoisie die Grundlage selbst hinweggezogen, worauf sie produziert und die Produkte sich aneignet. Sie produziert vor allem ihren eigenen Totengräber. Ihr Untergang und der Sieg des Proletariats sind gleich unvermeidlich." [2)]

Neben diesen Ausführungen zur scheinbar zwangsläufigen Entwicklungsgesetzlichkeit der kapitalistischen Gesellschaft stehen Marx' Aufrufe zur revolutionären Tat: "Der nächste Zweck der Kommunisten ist derselbe wie der aller übrigen proletarischen Parteien: Bildung des Proletariats zur Klasse, Sturz der Bourgeoisieherrschaft, Erorberung der politischen Macht durch das Proletariat." [3)] "Die Kommunisten (...) erklären es offen, daß ihre Zwecke nur erreicht werden können durch den gewaltsamen Umsturz aller bisherigen Gesellschaftsordnung. Mögen die herrschenden Klassen vor einer kommunistischen Revolution zittern. Die Proletarier haben nichts

---

1) Marx, Karl, Engels, Friedrich: a.a.O., S. 473

2) a.a.O., S. 474

3) a.a.O.

in ihr zu verlieren als ihre Ketten. Sie haben eine Welt zu gewinnen. P r o l e t a r i e r a l l e r L ä n d e r , v e r e i n i g t e u c h !" [1]

Die Gedanken des Manifestes erreichten in Deutschland zunächst nur eine kleine Anhängerschar, denn eine gewerkschaftliche oder politische Arbeiterbewegung wie in England existierte nicht. Die Ursache ist neben der im Vergleich zu den westeuropäischen Ländern erst später einsetzenden Industrialisierung hauptsächlich in der staatlichen Unterdrückungspolitik der Reaktionszeit zu sehen. Bis zur Revolution von 1848 blieben Koalitionen und politische Vereinsbildungen untersagt. Eine Arbeiterbewegung begann in Deutschland im Grunde erst mit Ferdinand Lassalle. [2]

Lassalle rief 1863, nachdem auch in Deutschland die negativen Auswirkungen der Industrialisierung voll zum Vorschein gekommen waren, zur Gründung einer eigenständigen Arbeiterpartei auf, mit dem Ziel, die soziale und politische Lage der Arbeiter zu verbessern. Sein Vorschlag stieß auf Widerhall. Am 23. März 1863 wurde in Leipzig der "Allgemeine Deutsche Arbeiterverein" ins Leben gerufen und Lassalle zu seinem Präsidenten gewählt. Nur ein Jahr stand er an der Spitze des ADAV, dann erlag er den Folgen eines Duells. Doch der Weg, den Lassalle den Arbeitern gewiesen hatte, "das Auftreten als selbständige, festgefügte Arbeiterpartei, in der die programmatischen Schlagworte allgemeines, gleiches Wahlrecht, Produktivassoziationen, Ausbeutung und Klassenkampf einen festen Platz gewannen" [3], wurde auch nach seinem Tode weiterbeschritten.

Die mit dem ADAV einsetzende Bildung eigenständiger, sozialistisch orientierter Parteien wurde im August 1869

---

1) Marx, Karl, Engels, Friedrich: a.a.O., S. 493

2) Vgl. Jantke, Carl: a.a.O., S. 132 ff.

3) Potthoff, Heinrich: Die Sozialdemokratie von den Anfängen bis 1945, Bd. 1, Bonn Bad-Godesberg 1974, S. 27

fortgesetzt mit der Gründung der Sozialistischen Arbeiterpartei in Eisenach. In ihrem Programm fordert sie die Abschaffung der Klassenherrschaft sowie die "Errichtung des freien Volksstaates". [1] Damit erstrebte sie zwar eine Umwälzung der gesamten sozialen Ordnung: des Staates, der Wirtschaft und der Besitzverhältnisse, doch sie erstrebte die Verwirklichung ihrer Ziele auf gesetzlichem Wege und beteiligte sich an den Reichstagswahlen und den Wahlen zu den Länderparlamenten.

Auf dem Gothaer Einigungsparteitag im Mai 1875 schlossen sich die beiden anfangs konkurrierenden Parteien zur "Sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands" zusammen. Ihre wesentlichen Ziele waren der "freie Staat und die sozialistische Gesellschaft, die (...) Abschaffung des Systems der Lohnarbeit, die Aufhebung der Ausbeutung in jeder Gestalt, die Beseitigung aller sozialen und politischen Ungleichheit." [2] Gesetzliche Arbeitszeitbegrenzung, Verbot der Kinder- und Frauenarbeit, Arbeitsschutzbestimmungen, unbeschränktes Koalitionsrecht sowie allgemeines, gleiches Wahlrecht waren weitere Programmpunkte. Auch diese Zielsetzungen sollten mit gesetzlichen Mitteln realisiert werden.

Eine ständig wachsende Zahl von Arbeitern erkannte in der Sozialdemokratie die Partei, die sich für ihre Belange einsetzte und für eine bessere Zukunft kämpfte. Die Sozialdemokratie und ihre Organisationen boten den Arbeitern Schutz und Heimat und gaben ihnen die Gewißheit, daß ihre Lage nicht hoffnungslos sei, sondern Ausbeutung und Unterdrückung ein Ende finden würden.

Die zunehmende Stärke der Bewegung spiegeln auch die Reichstagswahlen nach dem allgemeinen, gleichen Wahlrecht. Von 3,2 Prozent (SDAP und ADAV) bei den Wahlen von 1871, über 6,8 Prozent für die beiden Parteien im

---

1) Programm der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei, Eisenach 1869. In: Potthoff, Heinrich: a.a.O., S. 174

2) Programm der Sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands, Gotha 1875. In: Potthoff, Heinrich: a.a.O., S. 176

Jahre 1874, stieg der Stimmenanteil für die SAD 1877 auf 9,1 Prozent der Wähler. [1)]

Obwohl objektiv kaum Anlaß zur Revolutionsfurcht bestand, fühlte sich das Bürgertum doch bedroht durch diese Entwicklung. Es sah in der Sozialdemokratie die Partei des Umsturzes und der Gewalt. Nicht zuletzt ihre aggressive und oft revolutionäre Sprache trug zur Schürung solcher Ängste bei. Doch diente die Beschwörung der "roten Gefahr" auch dem auf Erhaltung seiner Vormachtstellung bedachten Adel, um das sich wirtschaftlich und politisch emanzipierende Bürgertum an den Ruhe und Ordnung gewährleistenden Obrigkeits- und Militärstaat zu binden. [2)]

Zwei Attentate auf Kaiser Wilhelm, die zu Unrecht den Sozialdemokraten angelastet wurden, lieferten Bismarck den willkommenen Anlaß zur Einreichung des sog. Sozialistengesetzes. [3)] Es wurde im Oktober 1878 vom Reichstag verabschiedet und galt vorerst für drei Jahre. Doch erst nach dreimaliger Verlängerung wurde es am 3o. September 189o aufgehoben.

Das Gesetz machte die Sozialdemokraten rechtlos. Es verbot ihre Organisationen und Vereine sowie die ihr nahestehenden Gewerkschaften. Ihre Versammlungen wurden untersagt und ihre Presseerzeugnisse beschlagnahmt. Ihren Parteiangehörigen drohten Gefängnisstrafe und Ausweisung. Als einzig legale Betätigung blieb den Sozialdemokraten die Beteiligung an den Reichstagswahlen und den einzelnen Landtagswahlen. Hier nun zeigte sich, daß weder Restriktionen und Repressalien noch die vom Staat eingeleiteten Sozialreformen - Krankenversicherungsgesetz (1883), Unfallversicherungsgesetz (1884) sowie Invaliditäts- und Altersversicherungsgesetz (1889) - das weitere Anwachsen

---

1) Vgl. Potthoff, Heinrich: a.a.O., S. 38

2) Vgl. a.a.O.

3) Vgl. Das Sozialistengesetz 1878. Auszüge aus dem Gesetz gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie vom 21.1o.1878. In: Ritter, Gerhard A., Kocka, Jürgen (Hrsg.): Deutsche Sozialgeschichte, a.a.O., S. 395ff.

der Sozialdemokratie aufgehalten hatten. Von Wahl zu Wahl gewann sie mehr Mandate. Bei den Reichstagswahlen vom 2o. Februar 189o erhielt sie 19,7 Prozent der Wählerstimmen. Mit diesem Ergebnis war sie zur stärksten Partei Deutschlands geworden.

Auf ihrem Erfurter Parteitag 1891 änderte die deutsche Sozialdemokratie nicht nur ihren Namen, sondern gab sich auch ein anderes Programm, mit dem der Marxismus zur offiziellen theoretischen Grundlage der neubenannten "Sozialdemokratischen Partei Deutschlands" wurde.

So stützt sich das "Erfurter Programm" in seinem ersten, grundsätzlichen Teil an manchen Stellen beinahe wörtlich auf das 24. Kapitel (7. Abschnitt) des "Kapitals". In engster Anlehnung an Marxsche Gedanken liefert es eine Analyse der "ökonomische(n) Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft" [1] und den daraus notwendig resultierenden Konsequenzen. Immer größer wird die Kluft zwischen Besitzenden und Besitzlosen, "immer massenhafter die Armee der überschüssigen Arbeiter", immer stärker Not, Elend, Unterdrückung und Ausbeutung, "immer erbitterter der Klassenkampf zwischen Bourgeoisie und Proletariat". [2] Ziel des Kampfes ist die Umwandlung des kapitalistischen Privateigentums an Produktionsmitteln in gesellschaftliches Eigentum. Doch die Arbeiterklasse kann ihre wirtschaftlichen Zielsetzungen nicht verwirklichen, ohne im Besitz der politischen Macht zu sein. "Der Kampf der Arbeiterklasse gegen die kapitalistische Ausbeutung ist (daher, HM) notwendigerweise ein politischer Kampf. (...) Diesen Kampf der Arbeiterklasse zu einem bewußten und einheitlichen zu gestalten und ihm sein naturnotwendiges Ziel zu weisen - das ist die Aufgabe der Sozialdemokratischen Partei." [3]

---

1) Das Programm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Erfurt 1891, In: Potthoff, Heinrich: a.a.O.,S. 178

2) Das Programm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands: a.a.O., S. 178

3) Das Programm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands: a.a.O., S. 179

Nach diesem ersten Programmteil scheint eine Verbesserung der sozialen Lage der Arbeiterschaft an die Vergesellschaftung der Produktionsmittel gebunden, doch die daran anschließenden politisch-praktischen Forderungen zur Demokratisierung von Staat und Gesellschaft sowie zur allgemeinen Besserstellung der Arbeiter haben weit weniger radikalen Charakter, sondern sind eher reformerisch-parlamentarisch orientiert. Angestrebt wurde u.a. ein allgemeines, gleiches Verhältniswahlrecht für alle Parlamente, das Recht auf freie Meinungsäußerung, die Gleichberechtigung der Frau, Säkularisierung der Schule sowie Unentgeltlichkeit der Rechtspflege und ärztlicher Hilfeleistungen.Außerdem verlangte man neben einer wirksamen Arbeiterschutzgesetzgebung eine stufenweise steigende Einkommen- und Vermögenssteuer. [1)]

Mit dem enormen wirtschaftlichen Wachstum der kommenden Jahre [2)] - der von der Industrie aufgebrachte Anteil am Bruttosozialprodukt stieg um ein vielfaches und erreichte bei Ausbruch des 1. Weltkrieges beinahe 6o Prozent - stieg auch der Stimmenanteil der Sozialdemokratie. Im Jahre 1893 entschieden sich 23,3 Prozent, 1898 27,2 Prozent, 19o3 31,7 Prozent, 19o7 28,9 Prozent und 1912 34,8 Prozent der Wähler für die SPD. [3)] Zwar war trotz zunehmender Arbeitsproduktivität die vom Erfurter Programm und Marx vorhergesagte Massenarbeitslosigkeit und die damit verbundene fortschreitende Verelendung nicht eingetreten, auch die Löhne zeigten eher steigende Tendenz, doch nach wie vor kennzeichneten gesellschaftliche und politische Diskriminierung sowie weitgehende Rechtlosigkeit und Abhängigkeit im Arbeitsprozeß die Lage der Arbeiterschaft. [4)]

---

1) Vgl. Das Programm der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, a.a.O., S. 179 ff.

2) Vgl. Lütge, Friedrich: a.a.O., S. 455 ff.

3) Vgl. Potthoff, Heinrich: a.a.O., S. 47

4) a.a.O., S. 47ff.

## 1.2. Der Individualismus als Hauptursache der gesellschaftspolitischen Spannungen - eine Deutung der sozialen Frage durch zeitgenössische Pädagogen

Diese innenpolitisch stark angespannte Lage, die klassenantagonistische bis explosive soziale Konstellation, charakterisiert die geschichtliche Situation, in der die breite sozialpädagogische Diskussion einsetzte. Die allgemeine innere Unruhe war nicht ohne Auswirkung auf die Pädagogik geblieben. Viele ihrer Vertreter erfüllte angesichts der gesellschaftspolitischen Entwicklung eine tiefe Sorge.

Sie sahen ein " d u r c h d e n w i r t s c h a f t l i c h e n K a m p f d e s Z e i t a l t e r s a u c h i n n e r l i c h g e s p a l t e t e (s) V o l k " [1], "eine tiefe Kluft zwischen den oberen und unteren Volksschichten" [2]. "Hand in Hand mit der sozialen Zerklüftung (geht eine, HM) Zerklüftung der Weltanschauungen (...) und als Ausdruck beider eine fast hoffnungslos erscheinende Zerklüftung der politischen Parteien (...), die für die Zukunft der Nation ernste Besorgnisse in jedem unverblendeten Beobachter wecken muß" [3]. "Ein Riß (geht) durch die Volksgenossen, der zur Entfremdung, zu gegenseitigem Haß und endlich zu gegenseitiger Vernichtung führen muss."[4] "Die auflösenden, dissoziativen Mächte finden wir am Werk, wo wir auch hinblicken." [5] Das Leben des deutschen Volkes ist "in der innersten Wurzel mit Vernichtung bedroh(t)" [6].

---

1) Rissmann, Robert: a.a.O., S. 765

2) Natorp, Paul: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen, Marburg 1927, 3. Aufl., S. 34

3) Natorp, Paul: Soziale Erziehung. In: Volksbildungsarchiv, Bd. I, Berlin 19o9-191o, Oktober, S. 7

4) Rein, W. zitiert in: Rissmann, Robert: a.a.O., S. 765

5) Natorp, Paul: Soziale Erziehung, a.a.O., S. 7

6) Natorp, Paul: Soziale Erziehung, a.a.O., S. 1o

Die Ursache der bestehenden gesellschaftspolitischen Spannungen glaubten diese Pädagogen im Individualismus zu sehen: "Die gesamte Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft ist nach dem völligen Durchdringen des Individualismus, mit dessen krankhafter atomistischer Zuspitzung und seit dessen rücksichtsloser Geltendmachung auf allen Gebieten des Lebens eine abnorme geworden und hat zur E r k r a n k u n g auch des deutschen Volksorganismus, kurz zu dem geführt, was man die soziale Frage nennt." [1)]

Die mit der Aufklärung einsetzende Geistesströmung des Individualismus hatte die Individualität, den in sich unverwechselbaren Einzelnen, zum Bezugspunkt allen Denkens und Handelns gesetzt. Der großen, in sich vollendeten Persönlichkeit wurde der höchste Wert zuerkannt.

Auf kaum einem anderen Gebiet hatte der Individualismus so fest Fuß gefaßt als auf dem der Erziehung. Die gesamte Pädagogik seit Locke und Rousseau war mehr oder weniger stark individualistisch orientiert gewesen, d.h. Sinn und Zweck aller Bildung lag im Einzelnen beschlossen. Die Individualpädagogik sah im Zögling vor allem das Individuum, das um seiner selbst willen zu erziehen sei. Ziel der Erziehung war die individuelle Vervollkommnung des jungen Menschen, seine Gestaltung zu einer in sich geschlossenen und harmonischen Persönlichkeit. [2)]

Dieser individualgerichteten Erziehung gab man nun primär die Schuld an der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation, an der "Auflösung aller Formen und Organe in Volk, Staat und Wirtschaft" [3)]. "Klassen-, Kasten- und Sondergeist" auf gesellschaftlichem erschienen den Pädagogen ebenso wie "Partei- und Fraktionssucht" [4)] auf politischem

---

1) Fischer, Karl: a.a.O., S. 42o
Vgl. auch Habrich, L.: a.a.O., S. 36f.

2) Vgl. Blättner, Fritz: Geschichte der Pädagogik, Heidelberg, 13. Aufl. 1968, S. 82-19o

3) Raederscheidt, Georg: Die sozialpädagogischen Aufgaben des Volksschullehrers. In: Mitteilungen der Pädagogischen Akademien in Preußen, 1. Jg. 1926, Heft 1, S. 24

4) Fischer, Karl: a.a.O., S. 421

Sektor nicht als Ausdruck legitimer gesellschaftspolitischer Interessenkonflikte, sondern als Schrumpfung der sittlich-moralischen Potenz das Ergebnis der bisher praktizierten Individualpädagogik. Diese habe dazu geführt, daß jeder nur noch an sich und seine Forderungen bzw. die seines Standes denke. [1]

## 1.3. Sozialpädagogik als Versuch, die innere Einheit der Nation mit Mitteln der Bildung wiederherzustellen

Aus der starken Empfindung der sich bedrohlich vergrößernden Spaltung des deutschen Volkes entsprang, so Paul Natorp, das Bestreben, dem gezielt entgegenzuarbeiten. [2] Da die die Volksordnung zerstörenden Interessengegensätze - hier das Restaurationsstreben des auf Erhaltung seiner Vorrechte bedachten Bürgertums, dort das wirtschaftlich und politisch vorwärtsdrängende Proletariat - auf den von der Individualpädagogik geförderten Egoismus von Einzelnen bzw. von Klassen zurückgeführt wurden [3], erschien das Problem der Gesellschaft als ein erzieherisches Problem, die soziale Frage als Erziehungsfrage. Es lag daher nahe, von einer erneuerten, den aufklärerischen und individualistischen Zeitgeist überwindenden Pädagogik die Lösung der gesellschaftlich-politischen Krise zu erwarten. [4]

---

1) Vgl. Pippert, Richard: Ein Kommentar. In: Natorp, Paul: Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft. 7. Aufl. besorgt von Richard Pippert, Paderborn 1974, S. 365

2) Vgl. Natorp, Paul: Soziale Erziehung, a.a.O., S. 1o

3) Vgl. Rissmann, Robert: a.a.O., S. 765

4) Vgl. Küchenhoff, Werner: Sozialpädagogik. In: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in vier Bänden, hrsg. vom Willmann-Institut München, Wien, Bd. IV, Freiburg, Basel, Wien 1971, S. 122 f.
Siegel, Elisabeth: Sozialpädagogik. In: Pädagogisches Lexikon, hrsg. von H.H. Groothoff, Stuttgart 1961 Sp. 89o f.

In der Hoffnung, die Zerrissenheit des deutschen Volkes aufzuheben, die innere Einheit der Nation mit den Mitteln der Bildung wiederherzustellen, wurde eine neue pädagogische Konzeption entworfen. Diese Pädagogik, die gegen die - wie sie meinte - zu einseitige Betonung der Individualität durch die bisher praktizierte Erziehung das Ideal der Gemeinschaft setzte, wurde mit dem Begriff Sozialpädagogik bezeichnet.

Hervorragendster Vertreter dieser Sozialpädagogik war Paul Natorp. Bereits 1894 bezeichnet er seine Schrift "Religion innerhalb der Grenzen der Humanität" im Untertitel als "Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik." [1] Zahlreiche Aufsätze zu diesem Thema folgen in den nächsten Jahren. 1898 erscheint dann sein grundlegendes Werk "Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft", in dem Wesen, Aufgaben und Zielsetzungen der Sozialpädagogik umfassend erörtert werden. [2]

Daher sollen Natorps Gedanken, ergänzt und erweitert durch die anderer sozialpädagogisch orientierter Pädagogen seiner Zeit, als Grundlage der nun folgenden Ausführungen dienen. Auf diese Weise wird versucht, das Selbstverständnis von Sozialpädagogik um die Jahrhundertwende zu erfassen.

### 1.3.1. Das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft

Die Erziehungstheorien der Individualpädagogik basierten auf der Überzeugung von der Einmaligkeit des Individuums, das seinen Wert in sich selbst besitzt. Demgegenüber er-

---

1) Natorp, Paul: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik, 2. durchgesehene Aufl., Tübingen 19o8

2) Natorp, Paul: Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft. 7. Aufl. besorgt von Richard Pippert, Paderborn 1974

klärte Natorp die grundsätzliche Gemeinschaftsbezogenheit des Menschen zum Fundament seiner Pädagogik.

"Der Mensch wird zum Menschen allein durch menschliche Gemeinschaft. (...) Der einzelne Mensch ist eigentlich nur eine Abstraktion, gleich dem Atom des Physikers. Der Mensch, hinsichtlich alles dessen, was ihn zum Menschen macht, ist nicht erst als Einzelner da, um dann auch mit Andern in Gemeinschaft zu treten, sondern er ist ohne diese Gemeinschaft gar nicht Mensch" [1], hält Natorp den Individualpädagogen entgegen. Menschsein und Menschwerden verlangen die Gemeinschaft. Ein Aufwachsen in völliger Isolation würde zwangsläufig zur Verkümmerung seiner eigentümlich menschlichen Anlagen führen, der Mensch würde auf die Stufe des Tieres herabsinken. Mit diesen Argumenten versucht Natorp, seine Behauptung zu stützen.

Ähnlich äußern sich Bergemann und Rissmann, beide Zeitgenossen Natorps und wie er eifriger Verfechter einer neuen Richtung in der Pädagogik. Auch für sie ist der einzelne Mensch nur als abstrakter Begriff vorhanden, der konkrete Mensch ist immer nur der Mensch in der Gemeinschaft. "Der Einzelmensch", so Rissmann, "von dem die Gesellschaftstheorien früherer Zeiten ausgingen, (hat) weder jemals existiert, noch (ist) (er, HM) ü b e r h a u p t d e n k b a r . Ein isolierter Einzelner wäre ein blutleerer Schemen, ein Begriff ohne Inhalt, der Mensch, dem alles fehlte, was wir unter einem 'Menschen' denken." [2] "So wenig die Welle wäre ohne den Strom, so wenig ist der Einzelne ohne die Gesamtheit. Er ist ein Teil, ein Glied derselben." [3]

Ständig steht der Mensch unter dem vielseitigen Einfluß anderer und ebenso wirkt er ständig auf andere zurück.

---

1) Natorp, Paul: Sozialpädagogik, a.a.O., S. 9o

2) Rissmann, Robert: a.a.O., S. 77o

3) Bergemann, Paul: Soziale Pädagogik. In: Die Deutsche Schule, 1. Jg., 1897, S. 516

Sein Leben wird in jeder Hinsicht durch die Gemeinschaft geprägt. "Der Einzelne denkt, fühlt und handelt in allen wesentlichen Stücken, wie die Gesamtheit denkt, fühlt und handelt, in die er hineingeboren und in der er aufgezogen wird und zum reifen Menschen heranwächst." [1] Der Einzelne spricht und denkt nicht nur in der Sprache, die gemeinsamer Besitz der Gemeinschaft ist, der er angehört, sondern er übernimmt mit der Sprache zugleich ein bestimmtes, in ihr beschlossenes Weltbild. Denn jene Vorstellungen und Begriffe, die sich gerade in dieser Gemeinschaft herausgebildet haben, beeinflussen auch seine Wahrnehmung. Der Einzelne sieht nicht die Dinge an sich, sondern er sieht sie vermittelt durch die ihm von seiner Sprache zur Verfügung gestellten Worte mit ihrem speziellen Bedeutungsgehalt. [2] Auch das menschliche Handeln geschieht nicht ohne Bezug zur Gemeinschaft, es wird gelenkt durch die in ihr als verbindlich geltenden Werte und Normen. Diese wirken, gesichert durch Sanktionen, orientierend und leitend auf das Verhalten des Einzelnen. Das gesamte Leben des Menschen steht somit unter dem Einfluß seines Milieus, seiner Umwelt. [3]

Mit diesen Ausführungen wollen die Autoren die vom Individualismus geprägte Lehre der Selbstwertigkeit des Individuums als nicht der Realität entsprechend zurückweisen. Ihrer Betonung der Abhängigkeit des Einzelnen von der Gemeinschaft darf jedoch nicht entnommen werden, daß diese

---

1) Bergemann, Paul: Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik, Gera 1900, S. 152

2) Vgl. Weisgerber, Leo: Vom Weltbild der deutschen Sprache, Düsseldorf 1950

3) Vgl. Rissmann, Robert: a.a.O., S. 770
Bergemann, Paul: Soziale Pädagogik, a.a.O., S. 516 ff.
Bergemann, Paul: Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage ..., a.a.O., S. 152
Natorp, Paul: Sozialpädagogik, a.a.O., S. 90 ff.

Abhängigkeit nur einseitig besteht. Ebenso wie das Individuum auf die Gemeinschaft weist, weist umgekehrt Gemeinschaft wieder auf das Individuum. Denn während der Einzelne aus der Gemeinschaft lebt, Inhalt und Richtung seines Lebens ihr verdankt, ist er zugleich nicht nur ihr Träger, sondern auch Schöpfer der Gemeinschaft. [1)]

Individuum und Gemeinschaft sind demnach notwendig aufeinander bezogen, jedoch, wie Natorp ausdrücklich betont, nicht im Sinne von Gegensätzen, von mit- und eigentlich gegeneinander wirkenden Faktoren, zwischen denen erst nachträglich ein Ausgleich zu suchen sei, sondern beide Begriffe stehen zueinander in ursprünglicher, unaufhebbarer Korrelation. [2)]

"Die Gemeinschaft ist nichts außer den Individuen; sie ist ihrem ganzen Begriff nach nur Gemeinschaft der Individuen; sie besteht allein im Verein der Individuen, und dieser Verein allein im Bewußtsein der Einzelnen, die daran teilnehmen. Aber auch umgekehrt gibt es kein menschliches Individuum anders als in menschlicher Gemeinschaft und durch sie. (...) Ist das so, so kann von einem Gegensatz zwischen Individuum und Gemeinschaft, also auch von einer Verkürzung des Rechtes der Individualität durch sie, gar nicht die Rede sein, da ja dann alles Recht, welches dem Individuum überhaupt zukommen kann, nur innerhalb der Gemeinschaft und durch sie möglich ist." [3)]

---

1) Vgl. Natorp, Paul: Individuum und Gemeinschaft, Jena 1921, S. 6

2) Vgl. Natorp, Paul: Sozialpädagogik. Ihre Grundidee und ihre Konsequenzen. In: Dokumente des Fortschritts I, Berlin 19o8, S. 428

3) Natorp, Paul: Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik. In: Die Deutsche Schule, 11. Jg., 19o7, Heft 1o, S. 6o3 ff.

Der zu einseitigen Betonung der Individualität durch die Individualpädagogik wird von Natorp also nicht eine ebenso einseitige Betonung der Gemeinschaft gegenübergestellt, er will nicht das Recht des Einzelnen zugunsten der Gemeinschaft aufheben, sondern ihm geht es um die Relativierung der Vorstellung von der zwischen beiden bestehenden Differenz.

Individuum und Gemeinschaft "wollen in genauer Wechselbeziehung zueinander so in eins gedacht sein, daß vertiefte Gemeinschaft zugleich vertiefte Individualität bedeutet und umgekehrt." [1] Diese Interpretation des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft bezeichnet Natorp selbst als "monistische" Ansicht, in Unterscheidung von der "dualistischen", die beide als zwei begrifflich einander nebengeordnete Faktoren ansieht: "Unsere 'monistische' Ansicht dagegen ist, daß überhaupt keins von beiden für sich besteht, sondern beide ihrem ganzen Begriff nach so zueinander gehören, daß weder eine Gemeinschaft anders als in den Individuen, noch ein Individuum anders als in der Gemeinschaft existiert " [2].

### 1.3.2. Die Wechselbeziehung von Gemeinschaft und Bildung

Aus der Erkenntnis, daß der konkrete Mensch stets nur der Mensch in Gemeinschaft ist, folgert Natorp für die Pädagogik, daß auch sie auszugehen habe von der Voraussetzung des Lebens in der Gemeinschaft. Eine Erziehungslehre, die nicht ihre Aufgabe verfehlen wolle, habe als ersten und wichtigsten Grundsatz anzuerkennen, daß es Erziehung, "Bildung des Menschen zum Menschen" [3], ohne Gemeinschaft

1) Natorp, Paul: Individuum und Gemeinschaft, a.a.O., S. 5

2) Natorp, Paul: Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 6o5 f.

3) Natorp, Paul: Über Philosophie als Grundwissenschaft der Pädagogik. In: Paul Natorp: Pädagogik und Philosophie. Drei pädagogische Abhandlungen, Besorgt von Wolfgang Fischer unter Mitarbeit von Jörg Ruhloff, Paderborn 1964, S. 151

nicht gäbe. [1] "Alle bildende Tätigkeit vollzieht sich auf dem Boden der Gemeinschaft." [2]

Natorp leugnet nicht das Individualbewußtsein. Das Bewußtsein ist individuell, es ist notwendig an einen bestimmten Menschen gebunden. Doch der Inhalt des Bewußtseins, der Inhalt der menschlichen Bildung, ist als "gesetzmäßig erzeugte(r)" an sich für alle derselbe. Der Aufbau und die Entwicklung der inneren Welten des Erkennens, der Sittlichkeit und selbst der Kunstgestaltung unterliegen Gesetzen, die unterschiedslos für jeden gelten. "Folglich gibt es keinen reinen (...) Inhalt des Bewußtseins, der des Einzelnen ausschließendes Eigentum wäre. Also: aller e c h t e Bildungsinhalt ist an sich Gemeingut." [3] Individuell ist nur die Beschränkung, mit der der Einzelne nach Art und Umfang seiner Kräfte und nach den speziellen Bedingungen seiner persönlichen Lage an diesem gemeinsamen Besitz teilzunehmen vermag. Es waltet eine Kontinuität des Bewußtseins, die gleichsam beim Zusammentreffen zweier individuell verschiedener geistiger Welten einen Zusammenschluß ermöglicht.

Aus dieser Gemeinsamkeit allen Bildungsinhalts folgt für Natorp auch die Möglichkeit einer Gemeinschaft der allen Inhalt gestaltenden, somit aller bildenden Tätigkeit. Der Mensch lernt verstehen im Mitverstehen, wollen im Mitwollen, ja sogar ästhetisches Empfinden im Mitempfinden des anderen. [4]

---

1) Vgl. Natorp, Paul: Sozialpädagogik, a.a.O., S. 9o ff.

2) Natorp, Paul: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen, a.a.O., S. 24

3) Natorp, Paul, Sozialpädagogik, a.a.O., S. 91

4) Vgl. Natorp, Paul: Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. In: Natorp, Paul: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, Heft 2, Stuttgart 1922, 3. Aufl., S. 76 f.

Selbst eine menschliche Wahrnehmung würde sich nicht bilden außerhalb menschlicher Gemeinschaft. "Es wäre undenkbar, daß das Chaos der Eindrücke sich in eine geordnete Objektwelt umschüfe, wie es doch in jedem normalen Kinde in den ersten Lebensjahren vollbracht wird, wenn ein jedes von Anbeginn ausschließlich auf seine individuellen Wahrnehmungen, Erinnerungen und ergänzenden Vorstellungen angewiesen wäre, wenn nicht ein Commercium bestände, durch das der Erkenntniserwerb Anderer, zunächst der Umgebung des Kindes, durch deren Vermittlung aber der ganzen Vergangenheit des Menschengeschlechts ihm zugänglich würde. Die Vorstellung der umgebenden sinnlichen Welt ist Gemeinbesitz im inhaltvollsten Sinn; sie ist gemeinschaftlich, nicht bloß sofern jeder für sich sie im allgemeinen auf gleiche Art vollzieht, sondern sofern kein Einzelner sie vollziehen könnte ohne die Mitarbeit der Andern; ja auch nicht die ganze jetzt lebende Menschheit ohne die Errungenschaft der gesamten bisher dagewesenen." [1] Noch deutlicher stellt sich der Anteil der Gemeinschaft an der menschlichen Bildung dar in der Sprache mit ihrer großen Bedeutung für die menschliche Erkenntnis, für die Gestaltung des Bewußtseins überhaupt. Die gesamte Prägung der menschlichen Vorstellungen ist hauptsächlich durch sie bedingt. Selbst in der Abgeschiedenheit stillen Denkens bedient sich der Mensch der Worte seiner Sprache, die Gesamtbesitz der Gemeinschaft ist. [2]

Damit gilt Natorp die Abhängigkeit der Erziehung von der Gemeinschaft als nachgewiesen. "Der Mensch wird nicht 'weise', das heißt mündig und also erzogen, anders als durch Gemeinschaft, in Gemeinschaft." [3]

---

1) Natorp, Paul: Sozialpädagogik, a.a.O., S. 94

2) Vgl. Natorp, Paul: Sozialpädagogik, a.a.O., S. 95

3) Natorp, Paul: Über Philosophie als Grundwissenschaft der Pädagogik, a.a.O., S. 152

Erziehung ist also ganz und gar Gemeinschaftssache, denn zum einen entspringt jeder eigentlich menschliche Inhalt der Bildung der Gemeinschaft, und zum anderen kann dieser nur in der Gegenseitigkeitsbeziehung der Subjekte, d. h. in der Gemeinschaft, vermittelt werden.

Da aber, so Natorp, die Gemeinschaft nichts ist außer den Individuen, Gemeinschaft nur existiert im Verein der Individuen, kann die Erziehung des Einzelnen nicht ohne Einfluß auf die Gemeinschaft bleiben. Mehr noch, so wie die entscheidenden Bedingungen der Erziehung in der Gemeinschaft liegen, liegen die entscheidenden Bedingungen der Gemeinschaft in der Erziehung. [1] Eine menschliche Gemeinschaft besteht und entwickelt sich allein durch die menschliche Bildung ihrer Glieder, durch eine ihr gemäße Erziehung der Einzelnen, die daran teilnehmen. [2]

Bildung und Gemeinschaft sind für Natorp somit notwendig aufeinander angewiesen. Für ihn besteht eine durchgehende Wechselbeziehung zwischen beiden. Er sieht die Erziehung bedingt durch das Leben der Gemeinschaft und umgekehrt dessen Gestaltung bedingend. [3] "Denn alle Bildung des Einzelnen, wie eigenartige Wege sie auch suchen mag, hängt doch schließlich von seinem Verhältnis zur Gemeinschaft, der er entstammt und in die er hineinwachsen soll, ebenso entscheidend ab, wie sie auf deren Gestaltung dann auch wieder zurückwirkt. Aller eigentlich menschliche I n h a l t der Bildung (...) stammt aus der Gemeinschaft und kehrt schließlich in den Wirkungen zu ihr zurück; alle auf Bildung gerichtete T ä t i g k e i t schafft nicht bloß eine eigene Gemeinschaft (...), sondern fügt sich zugleich notwendig in die weitere Ge-

---

1) Vgl. Natorp, Paul: Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 6o2

2) Vgl. Natorp, Paul: Über die Grundlagen der Sozialpädagogik Pestalozzis. In: Schweizerische pädagogische Zeitschrift, 13. Jg., 19o3, Heft 6, S. 31

3) Vgl. Natorp, Paul: Sozialpädagogik, a.a.O., S. 98

meinschaft, sei es der Familie, der Gemeinde oder des Staates ein, empfängt von ihr ihre ausgeprägte Gestalt und hilft dafür ihrerseits mit sie bilden, sie erneuern und vertiefen " [1].

### 1.3.3. Das Wesen der Gemeinschaft

Die zentrale Stellung, die der Begriff Gemeinschaft bei Natorp und anderen Sozialpädagogen einnimmt, läßt einige nähere Ausführungen dazu sinnvoll erscheinen.

Natorp übernimmt die in der Soziologie seiner Zeit gebräuchliche, von Ferdinand Tönnies eingeführte Unterscheidung der Begriffe Gemeinschaft und Gesellschaft. [2] Dieser definierte Gemeinschaft als ursprüngliche Wesensordnung - "reales und organisches Leben (...) - dies ist das Wesen der G e m e i n s c h a f t " -, Gesellschaft dagegen als willkürliche Organisationsordnung - "ideelle und mechanische Bildung - dies ist der Begriff der G e s e l l s c h a f t ". [3]

"Alles vertraute, heimliche, ausschließliche Zusammenleben (...) wird als Leben in Gemeinschaft verstanden. Gesellschaft ist die Oeffentlichkeit, ist die Welt. In Gemeinschaft mit den Seinen befindet man sich, von der Geburt an, mit allem Wohl und Wehe daran gebunden. Man geht in die Gesellschaft wie in die Fremde. (...) Gemeinschaft der Sprache, der Sitte, des Glaubens; aber Gesellschaft des Erwerbes, der Reise, der Wissenschaften. (...) Im allgemeinsten Sinne wird man wohl von einer die gesamte Menschheit u m f a s s e n d e n Gemeinschaft reden,

---

1) Natorp, Paul: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, a.a.O., S. 1 f.

2) Vgl. Natorp, Paul: Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 6o4

3) Tönnies, Ferdinand: Gemeinschaft und Gesellschaft, 1. Aufl. 1887, Berlin 1926, 6. und 7. Aufl., S. 3

wie es die Kirche sein will. Aber die menschliche Gesellschaft wird als ein bloßes Nebeneinander von einander unabhängiger Personen verstanden. (...) Gemeinschaft ist alt, Gesellschaft neu, als Sache und Namen. (...) Gemeinschaft ist das dauernde und echte Zusammenleben, Gesellschaft nur ein vorübergehendes und scheinbares. Und dem ist es gemäß, daß Gemeinschaft selber als ein lebendiger Organismus, Gesellschaft als ein mechanischer Aggregat und Artefact verstanden werden soll." [1] So heißt es in Tönnies grundlegendem Werk "Gemeinschaft und Gesellschaft" zur Abgrenzung der beiden Begriffe.

Natorp übernimmt nicht nur formal die Unterscheidung beider Begriffe, sondern im wesentlichen auch die ihr zugrundegelegten Bedeutungsinhalte. Der Einfluß der Tönnieschen Gedanken auf seine eigenen Begriffsdefinitionen, seine erläuternden Darstellungen zum Wesen der Gemeinschaft, ist deutlich spürbar.

Gemeinschaft, so Natorp, ist nicht identisch mit einer Assoziation, Organisation oder Institution, in der sich Einzelne zusammenschließen können. Sie ist nicht das bloße Zusammenleben von Menschen, das durch ein äußeres Gesetz erzwungen und geregelt wird, kein Wirken zu gemeinsamen Zwecken im Sinne eines durch den Zwang aller über alle aufrechtgehaltenen Vertrages. Diese Merkmale kennzeichnen vielmehr das Leben in der Gesellschaft. Hier treten Individuen zur Verwirklichung zufällig gleicher Ziele zusammen, um wieder auseinanderzugehen, wenn dieser gemeinsame Zweck wegfällt. [2]

Gesellschaft im Verständnis Natorps ist demnach ein künstliches, rein formales Gebilde auf Interessenbasis, dessen Zusammenhalt durch äußere Gesetze, durch Zwang,

---

1) Tönnies, Ferdinand: a.a.O., S. 3-5

2) Vgl. Natorp, Paul: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, a.a.O., S. 3
Buchenau, Artur: Sozialpädagogik, Leipzig 1925, S. 12

gesichert werden muß. Sie bleibt für den Einzelnen "folgenlos" in dem Sinne, daß er sie jederzeit verlassen kann, ohne daß es den Kern des Menschen irgendwie zu berühren braucht.

Dieser beinahe schon abschätzig beurteilten Gesellschaft wird die Gemeinschaft als Wert an sich von Natorp gegenübergestellt. Gemeinschaft ist nur konkret im Bewußtsein ihrer Glieder. Sie besteht nicht aus sich, sondern allein aus dem Empfinden des Einzelnen, der sich als Teil einer Ganzheit weiß. [1] Dies Bewußtsein bezieht sich zum einen auf bereits gegebene Gemeinschaft und zum anderen auf "G e m e i n s c h a f t a l s I d e e" [2]. Dabei bezeichnet das Wort Idee "die Gestalt einer Sache, die wir in Gedanken haben als die sein sollende, zu der der gegebene Stoff sei es gestaltet werden oder sich selbst gestalten soll." [3] Natorp sieht demnach nicht nur schon bestehende Gemeinschaft, sondern er hat zugleich ein Ideal der Gemeinschaft vor Augen. Eine Gemeinschaft, die nicht ist, sondern sein soll, die es erst zu entwickeln gilt. [4]

"Allein ein (...) Leben mit und für einander, das in der eigenen G e s i n n u n g eines jeden, in jener schlichten E i n s i c h t, daß man kein Einzelner ist, sicher ruht, mithin der äußeren Regelung nicht an sich, als Zweck, sondern nur noch hinsichtlich der zweckmäßigen Einrichtungen und Veranstaltungen bedarf" [5], nur ein solches Leben nennt Natorp Gemeinschaft."Gemeinschaft im strengen Sinn besagt innere Einigkeit über das Ziel des Menschseins und selbst über

---

1) Vgl. Natorp, Paul: Individuum und Gemeinschaft, a.a.O., S. 6
Natorp, Paul: Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 6o3

2) Natorp, Paul: a.a.O., S. 6o7

3) Natorp, Paul: Sozialpädagogik. In: Prinz, Peter (Hrsg.): Zeitgenössische Pädagogen, Paderborn 1914, S. 2o6

4) Vgl. Natorp, Paul: Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 6o7

5) Natorp, Paul: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, a.a.O., S. 3

die wesentlichen Mittel, diesem Ziel näher zu kommen." [1] Eine solche Gemeinschaft läßt sich nicht erzwingen, wo sie aber besteht, bedarf es keines Zwanges mehr. Der Sinn der Gemeinschaft liegt in ihr selbst begründet, oder, wie Natorp sagt: "daß E i n e r f ü r A l l e , A l l e f ü r E i n e n stehen." [2]

Gemeinschaft wird somit definiert als organische, lebendige Einheit, die aus dem Leben selbst entsteht. Sie ist gekennzeichnet durch einen hohen inneren Zusammenhalt, durch Harmonie und Eintracht. Ihre Glieder leben in dem Bewußtsein der Gleichheit und Übereinstimmung. Jeder fühlt sich für den anderen verantwortlich und ist bereit, für ihn einzustehen. Der Einzelne kann sich wohl rein äußerlich aus der Gemeinschaft lösen, sich ihrem Einfluß jedoch nie ganz entziehen. Denn sein ganzes Denken, Fühlen und Wollen ist durch das Leben in dieser Gemeinschaft erfaßt und geprägt worden.

Gemeinschaft in diesem umfassenden Sinne entwickelt sich, so Natorp, nur durch eine Gemeinschaft der Bildung. D. h. er geht davon aus, daß allein eine gleichmäßige Teilnahme aller an den geistigen Gütern, an Bildung, Kunst und Wissenschaft, die Angehörigen eines Volkes zu einer inneren Einheit, einer "wahren" Gemeinschaft [3], zusammenschließt. [4]

"Eine solche, das ganze Menschendasein umspannende Gemeinschaft ist allein möglich durch die Gemeinschaft der Bildung; diese erstreckt sich ja ihrer Natur nach auf alle Seiten des Menschentums zugleich, um sie, in der Gemein-

---

1) Natorp, Paul: Plato's Staat und die Idee der Sozialpädagogik, Berlin 1895, S. 4

2) Natorp, Paul: Rousseaus Sozialphilosophie. In: Paul Natorp: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, Heft 1, Stuttgart 1922, 2. Aufl., S. 53

3) Vgl. Natorp, Paul: Soziale Erziehung. In: Volksbildungsarchiv a.a.O., S. 1o

4) Vgl. Habrich, L.: Über Sozialpädagogik. a.a.O., S. 38

schaft zuerst und dadurch in jedem Einzelnen, zu einander in harmonische Beziehung zu setzen. Sie duldet kein Losreißen höherer Bildung von dem soliden Erdgrund eines gesund geregelten Trieblebens, und kein Verharren in niederen Sphären, das den Höhen der Menschheit sich entfremdet." [1] Bildung ist demnach die wichtigste gemeinschaftsfördernde Kraft. Ihre Aufgabe ist es, die Menschen dem Ideal der Gemeinschaft näherzubringen.

### 1.3.4. Die Gleichsetzung von Sozialpädagogik und Pädagogik

Die Begriffe Individuum, Gemeinschaft und Bildung stehen, so wurde dargelegt, in einem inneren Zusammenhang, sind wechselseitig aufeinander verwiesen. Der Einzelne besteht nur in Gemeinschaft, Gemeinschaft wiederum ist nichts außer den Individuen, deren Bildung Gemeinschaft erst ermöglicht. Auf diese notwendige Wechselbeziehung will Natorp mit dem Ausdruck Sozialpädagogik hinweisen. [2]

"Der Begriff Sozialpädagogik besagt also die grundsätzliche Anerkennung, daß ebenso die Erziehung des Individuums in jeder wesentlichen Richtung sozial bedingt sei, wie andrerseits eine menschliche Gestaltung sozialen Lebens fundamental bedingt ist durch eine ihm gemäße Erziehung der Individuen, die an ihm teilnehmen sollen. (...) D i e s o z i a l e n Bedingungen der B i l d u n g also und die B i l d u n g sbedingungen des s o z i a l e n L e b e n s , das ist das Thema dieser Wissenschaft." [3]

Damit wird Sozialpädagogik bestimmt als eine Pädagogik, die der sozialen Bedingtheit von Bildung und Erziehung

---

1) Natorp, Paul: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, a.a.O., S. 3

2) Vgl. Natorp, Paul: Plato's Staat und die Idee der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 3

3) Natorp, Paul: Sozialpädagogik, a.a.O., S. 98

Rechnung trägt. Was an dieser Stelle unter sozialer Bedingtheit zu verstehen sei, mag durch die vorangegangenen Ausführungen bereits deutlich geworden sein. Demnach wird hier das Adjektiv 'sozial' gebraucht im Sinne von "zur Gesellung, Gemeinschaft gehörig, darauf bezogen." [1]

Diesen Bedeutungsinhalt bestätigen auch die Definitionen von Natorp und anderen Vertretern der Sozialpädagogik seiner Zeit. So ist für Natorp der "soziale" Charakter der Bildung gleichbedeutend mit dem "Gemeinschaftscharakter der Bildung" [2]. Für Raederscheidt ist eine "sozialgerichtete" Erziehung eine "auf Gemeinschaft gerichtete Erziehung" [3] und die "soziale Bedingtheit der Erziehung" meint nichts anderes, als "daß die Gemeinschaft es ist, welche erzieht" [4]. Willmann sieht in dem Begriff 'sozial' den Gegensatz zu dem "von individuum, Unteilbares, gebildete(n) Wort 'individual', welches das zum Einzelwesen Gehörige ausdrückt." [5] Demnach ist Sozialpädagogik eine Pädagogik, die die Gemeinschaftsbezogenheit von Bildung und Erziehung besonders betont, in Abgrenzung zur Individualpädagogik, welche den Einzelnen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt.

So schreibt Natorp: "Die Einführung der Idee in die Wirklichkeit des Menschendaseins , ist das Thema einer höheren Pädagogik; ich nenne sie Sozialpädagogik , um sie von derjenigen zu unterscheiden, die allein die Bildung des Individuums (...) ins Auge faßt." 6)

---

1) Willmann, Otto: Aus Hörsaal und Schulstube, Freiburg im Breisgau 19o4, S. 24o

2) Natorp, Paul: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, a.a.O., S. 5

3) Raederscheidt, Georg: a.a.O., S. 24

4) Natorp, Paul: Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre, a.a.O., S. 1o2

5) Willmann, Otto: a.a.O., S. 24o

6) Natorp, Paul: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, a.a.O., S. 62

Aus dieser Gegenüberstellung von Sozialpädagogik und Individualpädagogik zu folgern, daß beide Ausdrücke zwei verschiedene, einander gegenüberstehende Wissenschaften der Allgemeinen Pädagogik bezeichnen sollten, ist nur zum Teil berechtigt. Denn gerade über die Zuordnung von Sozialpädagogik, Individualpädagogik und Pädagogik bestand keine Einigkeit unter den einzelnen Vertretern der Sozialpädagogik.

So bestimmt Willmann die Sozialpädagogik als einen Teil der Allgemeinen Pädagogik, eng verwachsen mit dem ihr zugehörigen Teil der Individualpädagogik. [1] Ähnlich äußert sich Edelheim. Dieser bezeichnet Sozialpädagogik als ein "gedanklich wohl von der individuellen Pädagogik abtrennbares und unabhängig von derselben zu behandelndes Gebiet der allgemeinen Erziehungslehre." [2] Auch Beck bestimmt Sozialpädagogik als einen Bereich der Pädagogik, und zwar als "diejenige Seite der Pädagogik, welche das soziale Element in allen Zweigen der Erziehung klarstellt" [3].

Natorp dagegen hält die Beziehung zwischen Bildung und Gemeinschaft für so entscheidend, daß es ihm nicht genügt, Sozialpädagogik als ein Teilgebiet neben anderen zu sehen, als eine zusätzliche Aufgabe, die der Pädagogik neu gestellt ist. Da er Pädagogik definiert als die "Wissenschaft der Bildung, das heißt die theoretische Grundlage für die Entscheidung der die Erziehung und den Unterricht betreffenden Fragen" [4], die mit Bildung und Erziehung zusammenhängenden Probleme für ihn aber

---

1) Vgl. Willmann, Otto: a.a.O., S. 241

2) Edelheim, John: Über den Begriff "Sozialpädagogik". In: Die Deutsche Schule. 5. Jg., 1901, S. 529

3) Beck, Joseph: Über Sozialpädagogik. In: Pharus, 1. Jg., 1. Halbjahr, Heft 3, 1910, S. 296

4) Natorp, Paul: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen, a.a.O., S. 1

stets auf Gemeinschaft verweisen, lag es nahe, in der Gemeinschaftsbezogenheit das Fundament der gesamten Erziehungslehre zu sehen. So schreibt Natorp zum Begriff Sozialpädagogik: "Gemeint ist damit (...) nicht ein abtrennbarer Teil der Erziehungslehre etwa neben der individualen, sondern die konkrete Fassung der Aufgabe der Pädagogik überhaupt" [1]. Und an anderer Stelle heißt es: "Worauf es ankommt, ist, daß die Sozialpädagogik nicht einen Teil der gesamten (...) Pädagogik, oder eine einseitige Ansicht der Probleme hat bedeuten wollen, sondern einen Charakter der ganzen Pädagogik, welcher Charakter in der Methode besteht: sämtliche Probleme der Pädagogik unter dem obersten Gesichtspunkt der Grundbeziehung der Individuen in der Gemeinschaft zu ordnen und zu behandeln." [2] Sozialpädagogik im Sinne Natorps ist demnach nicht ein Bereich der Pädagogik, sondern gleichbedeutend mit Pädagogik schlechthin. Sie ist die gesamte Pädagogik, allerdings von einem bestimmten Standpunkt, eben dem der Gemeinschaft aus betrachtet.

Da für Natorp Individuum und Gemeinschaft keine Gegensätze darstellen, sondern in ursprünglicher, unaufhebbarer Korrelation stehen, vernachlässigt eine Pädagogik, welche den Begriff der Gemeinschaft an die Spitze stellt, nicht die Individualität. Diese sei, so schreibt er, im Prinzip der Gemeinschaft von Anfang an mitgesetzt. [3] Denn "die echte Erziehung zur Individualität fordert die Erziehung zur Gemeinschaft, die echte Erziehung zur Gemeinschaft die zur Individualität." [4] Daher nennt er seine Pädagogik auch eine "monistische" in Unterschei-

---

1) Natorp, Paul: Sozialpädagogik, a.a.O., S. 98

2) Natorp, Paul: Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 6o6 f.

3) Vgl. Natorp, Paul: Sozialpädagogik. Ihre Grundidee und Konsequenzen, a.a.O., S. 428 und S. 43o

4) Natorp, Paul: a.a.O., S. 428

dung von einer "dualistischen", welche die Individualpädagogik und die Sozialpädagogik als zwei sich wohl ergänzende, jedoch voneinander getrennte Disziplinen innerhalb der Allgemeinen Pädagogik begreift. "Alle Bildung ist einerseits gemeinschaftlich, andrerseits individual; aber die nur individuale Betrachtung der Bildung ist eine bloße Abstraktion, die komplete Ansicht der Erziehung ist die soziale; diese schließt die individuale von selbst ein und kommt nicht als eine zweite gleichsam von außen hinzu. Sie setzt nicht die zuerst bloß individual betrachtete Bildungstätigkeit dann nachträglich zu den gegebenen sozialen Verbänden in Beziehung, sondern sie bezieht von Anfang an den Menschen als Idee auf die Menschengemeinschaft als Idee" [1].

Weshalb nun aber nennt Natorp diese monistische Pädagogik "Sozialpädagogik", da sie doch, wie er sagt, ebensowohl eine individuale als auch eine soziale ist? Zum einen, weil der Begriff der Gemeinschaft zwingend den des Einzelnen miteinbezieht und zum anderen, weil in der bisher praktizierten Erziehung die Bedeutung der Individualität allgemeiner anerkannt ist als die Gemeinschaft, lautet seine Begründung. "Erst wenn die Sozialpädagogik auf der ganzen Linie gesiegt hätte, dürfte sie sich schlechtweg Pädagogik nennen; solange dagegen um die volle Anerkennung der Rolle der Gemeinschaft in der Erziehung noch zu kämpfen ist, ist jener Name, gleichsam als Losung in diesem Kampf, nicht zu entbehren." [2]

Im Unterschied zu Willmann, Edelheim und Beck geht es Natorp also nicht darum, mit der Sozialpädagogik eine Ergänzung zu der bislang primär individual orientierten Pädagogik zu schaffen, sondern ihm geht es um eine grundsätzliche Erneuerung der gesamten Pädagogik. Sozialpädago-

---

1) Natorp, Paul: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen, a.a.O., S. 26

2) Natorp, Paul: Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 606

gik ist ihm eine "höhere Pädagogik" [1], "die Pädagogik in großen Lettern" [2].

Das wiederholte Eingehen auf diese für Natorp grundsätzliche Frage, die ausführliche Darstellung seiner Auffassung in seinen zahlreichen Veröffentlichungen, trug dazu bei, daß sich sein Verständnis von Sozialpädagogik, als einem Synonym für Pädagogik überhaupt, in der Sozialpädagogik der Jahrhundertwende weitgehend durchsetzte. [3] So heißt es denn auch in den "Mitteilungen" der Zeitschrift "Die Deutsche Schule" unter dem Titel "Zur Orientierung über den Begriff Sozialpädagogik": Die Sozialpädagogen "erstreben k e i n e n e u e P ä d a g o g i k n e b e n d e r a l t e n , sondern eine R e f o r m d e r l e t z t e r e n" [4].

### 1.3.5. Aufgaben und Ziele der Sozialpädagogik

Vorrangiges Ziel der Individualpädagogik war die Bildung und Erziehung des einzelnen Menschen, dessen persönliche Vervollkommnung. Auch der Sozialpädagogik geht es um das Individuum und der inneren Formung seiner Gedanken, seines Willens und seiner Phantasie. [5] Allerdings vollzieht sich diese Erziehung des Einzelnen stets im Hinblick auf seine Beziehung zur Gemeinschaft. Denn in der Schaffung

---

1) Natorp, Paul: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität, a.a.O., S. 62

2) Natorp, Paul: Pestalozzi unser Führer. In: Paul Natorp: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, Heft 1, Stuttgart 1922, 2. Aufl. S. 96

3) Vgl. Bergemann, Paul: Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage ..., a.a.O., S. IX
Buchenau, Artur: Sozialpädagogik, a.a.O., S. 23
Seidel, Robert: Das Ziel der Erziehung vom Standpunkt der Sozialpädagogik, Zürich 1915, 2. Aufl., S. 21

4) Mitteilungen. Zur Orientierung über den Begriff "Sozialpädagogik". In: Die Deutsche Schule, 4. Jg., 1900, S. 307

5) Vgl. Natorp, Paul: Soziale Erziehung, a.a.O., S. 5

einer echten menschlichen Gemeinschaft sieht die Sozialpädagogik ihre primäre Aufgabe. "Vergemeinschaftung und damit Versittlichung des g a n z e n Lebens des Volks" [1], ist das Ziel, das Natorp vor Augen steht.

Das Ideal der Gemeinschaft war die Antwort der Pädagogik auf die gesellschaftspolitische Situation im Deutschland des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Sie fühlte sich aufgerufen, "dem drohenden Chaos und dem Auflösungsprozeß menschlich-geistiger Bindungen" [2] auf erzieherischem Wege zu begegnen. Ihre auf Gemeinschaft gerichtete Erziehung sollte der "sich bedrohlich steigernden geistigen und seelischen Zerklüftung der Nation - der 'Schroffheit, man kann beinahe sagen, Grausamkeit abstrakter Gegensätze', in welche die verschiedenen Volksschichten jetzt auseinandertreten -," [3] entgegenwirken.

Schaffung eines starken Gesamtbewußtseins als Gegengewicht zum Egoismus der Einzelnen wie zum Klassenbewußtsein [4], Überwindung der Zerrissenheit des deutschen Volkes [5], Überbrückung der tiefen Kluft zwischen den oberen und unteren Volksschichten [6], sind Umschreibungen für das Anliegen der Sozialpädagogik, die innere Einheit der wirtschaftlich und politisch gespaltenen Nation wiederherzustellen.

Da Bildung als die wichtigste gemeinschaftserzeugende Kraft betrachtet wurde - "Von allen Bindegewalten sind es die g e i s t i g e n G ü t e r , welche das gewähren, was Schiller der 'heiligen Ordnung, der Himmelstochter', zuspricht, daß sie 'das Gleiche frei und leicht

---

1) Natorp, Paul: Sozialpädagogik, a.a.O., S. 215

2) Raederscheidt, Georg: a.a.O., S. 24

3) Natorp, Paul: Soziale Erziehung, a.a.O., S. 1o

4) Vgl. Rissmann, Robert: Die "Sozialpädagogik" ..., a.a.O., S. 765

5) Vgl. Behrend, Felix: Bildung und Kulturgemeinschaft, Leipzig 1922, S. 24o

6) Vgl. Natorp, Paul: Allgemeine Pädagogik ..., a.a.O., S. 34

und freudig bindet'." [1] - war sie das Mittel, um diesem Ziel näherzukommen. Der Annahme, daß "der Besitz der geistigen Güter die Glieder eines Volkes, eines Staates zu einer inneren Einheit und Zusammengehörigkeit verknüpft" entsprang das Bestreben, "auch den niederen Ständen die Teilnahme an diesen idealen Gütern: an Bildung, Wissenschaft, Kunst, nach Möglichkeit zu gewähren" [2]. So fordert Natorp eine "nationale","d. h. alle Schichten der Nation gleichmäßig ergreifende() (...) Bildung" [3]. "Wir wollen", schreibt er, "daß eine tiefgründige, der vollständigen Idee des Menschentums entsprechende Bildung allen zuteil werde, einzig nach dem Maß ihrer Fähigkeit" [4].

Mit dieser Forderung wendet er sich gegen das in Preußen bestehende Bildungswesen. Die von ihren Begründern als Nationalschule, d. h. als obligatorisch für die ganze Nation, konzipierte unentgeltliche Volksschule war herabgedrückt worden zur Schule der unteren Volksschichten, zur Proletarierschule. Denn die Gymnasien bezogen ihre Schüler nicht aus der Volksschule, sondern aus eigenen kostenpflichtigen Vorschulen. Dort setzte der fremdsprachliche Unterricht so frühzeitig ein, daß ein späterer Übergang von begabten und fähigen Volksschülern auf die weiterführenden Schulen unmöglich wurde. Es bestanden somit von Anfang an zwei getrennte Bildungswege: Vorschule und Gymnasium für die höheren, d. h. zahlungsfähigen Schichten zum einen, die Volksschule für die arme Bevölkerung zum anderen. Diese Organisationsform, schreibt Natorp, sei wesentlich mitverantwortlich für die Zerklüftung der Nation, für den "zerstörenden,

---

1) Willmann, Otto, zitiert in Habrich, L.: a.a.O., S. 38

2) Habrich, L.: a.a.O., S. 37

3) Natorp, Paul: Soziale Erziehung, a.a.O., S. 7

4) Natorp, Paul: Sozialpädagogik. Ihre Grundidee und Konsequenzen, a.a.O., S. 436

inneren Krieg" [1], werde doch schon das Kind durch die Schule selbst darauf hingewiesen, "sich als Angehörigen der bevorrechteten weil besitzenden, oder aber der benachteiligten weil nichtbesitzenden Klasse zu fühlen" [2].

Soll die Schule die gesellschaftlichen Gegensätze nicht noch verschärfen, darf die höhere Bildung nicht länger als Privileg einer Klasse sein. Die Volksschule muß zu dem werden, was sie dem Prinzip nach doch hatte sein sollen, eine allgemeinverbindliche Schule für jeden. "Standes- und Klassenvorrechte auf dem Gebiete der Erziehung (sind) schlechterdings rechtlos." [3] Daher lautet die Forderung der Sozialpädagogen Milderung, bzw. Aufhebung der Klassenunterschiede im Bildungswesen [4], "Demokratisierung der Bildung" [5].

Die Einheit einer nationalen Bildung soll, so Natorp, "die Disharmonie, die im Volke stattfindet, den Kampf der Stände unter sich" [6] beenden. Sie bekämpft die soziale Gefahr, indem sie ihre Ursachen beseitigt. Denn letztlich bedingt seien die gesellschaftspolitischen Spannungen nicht durch unterschiedliche Besitzverhält-

---

1) Natorp, Paul: Sozialpädagogik, a.a.O., S. 2o8

2) a.a.O.

3) Natorp, Paul: Zur Schulfrage. In: Ethische Kultur. Wochenschrift zur Verbreitung ethischer Bestrebungen, 1. Jg. Nr. 14, 1893, S. 1o9

4) Vgl. a.a.O., S. 1o9
Natorp, Paul: Condorcets Ideen zur Nationalerziehung. In: Natorp, Paul: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik, Heft 1, Stuttgart 1922, 2. Aufl., S. 74
Rissmann, Robert: a.a.O., S. 766 und S. 775
Tews, J.: Sozialpädagogische Reformen, Langensalza, 19oo, S. 4 f.

5) Natorp, Paul: Sozialpädagogik. Ihre Grundidee und ihre Konsequenzen, a.a.O., S. 436

6) Natorp, Paul: Soziale Erziehung, a.a.O., S. 8

nisse, sondern durch Bildungs- und Gesittungsgegensätze. " 'Nicht in der Dissonanz der Besitzverhältnisse, sondern in derjenigen der Bildungsgegensätze liegt der letzte Grund aller sozialen Gefahr.' (Schmoller) Warum aber die Einheitlichkeit der Bildung und Gesittung so wichtig ist, liegt darin begründet, dass sie es ist, die eine gewisse Menge zum V o l k macht, dass niemand Volksgenosse ist, als insofern er sich als Glied dieser sittlichen Gemeinschaft fühlt, als insofern er gewisse ideale Güter dieser Gemeinschaft für höher als seine individuellen Interessen erachtet." [1] "Wenn sich in ihrem Besitze (dem der geistigen Güter, HM) hoch und niedrig, arm und reich auch nur einigermaßen zusammenfinden, sind alle Gegensätze gemildert; bleiben dagegen jene Güter den Gelehrten und Gebildeten vorbehalten und gelten sie gar bloß als ein Schmuck der Persönlichkeit, dem gegenüber doch nur die materiellen Güter realen Wert beanspruchen können, so fehlt in dem Gefüge der Stände und Berufskreise ein soziales Bindemittel." [2]

Eine das ganze Volk umfassende Bildung überbrückt, diesen Aussagen zufolge, die sozialen und politischen Gegensätze. Sie nimmt der gesellschaftspolitisch angespannten Situation ihre Bedrohlichkeit, indem sie die einander feindlich gegenüberstehenden Stände in dem Bewußtsein der Gemeinschaft verbindet.

Um ihr Ziel der Wiederherstellung der nationalen Einheit, der Schaffung einer Volksgemeinschaft, zu erreichen, soll die Erziehung zum Geiste der Gemeinschaft nicht auf ein bestimmtes Alter beschränkt bleiben. Die Sozialpädagogik fordert einen dreistufigen Aufbau der Bildungsorganisation: von der erziehenden Hausgemeinschaft über die nationale Einheitsschule bis hin zur freien Selbstbildung der Erwachsenen aller Volkskreise in Hochschulen und Volks-

---

1) Rissmann, Robert: a.a.O., S. 765

2) Habrich, L.: a.a.O., S. 38

hochschulen. [1] "Die gemeinschaftliche Bildungsarbeit würde (...) (dann, HM) die stärkste Stütze auch der wirtschaftlichen und politischen Gemeinschaft sein." [2] Diese das gesamte Volksleben umspannende Gemeinschaft ist der ferne Zielpunkt, zu dem Sozialpädagogik hinführt.

## 1.4. Sozio-kulturelle Implikationen der Sozialpädagogik

War die vorangehende Darstellung bemüht, das Selbstverständnis der Sozialpädagogik um die Jahrhundertwende zu erfassen, Wesen, Ziel und Aufgaben aus der Sicht ihrer Vertreter angemessen wiederzugeben, werden im folgenden diese Aussagen zur damaligen gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit in Beziehung gesetzt. Die Betrachtung der Sozialpädagogik im gesamtgesellschaftlichen Kontext soll den Realitätsgehalt dieser Selbstaussagen erschließen.

Wie schon die bisherigen Ausführungen zeigen, entstand Sozialpädagogik im wesentlichen aus der Reaktion auf sozial-politische Verhältnisse im Deutschland des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Den Äußerungen Natorps, Rissmanns, Fischers und Habrichs zufolge, war Sozialpädagogik die Antwort von Pädagogen auf die innere Zerrissenheit des deutschen Volkes, war die ernste Sorge um die Zukunft der Nation ihr eigentlicher Ursprung. Doch läßt sich bereits ihren eigenen Angaben entnehmen, daß sie den Grund für die von ihnen empfundene Bedrohung des deutschen Volkslebens, die Ursache der sozialen Gefahr, weniger in den bestehenden wirtschaftlichen und sozialen Gegensätzen selbst, als vielmehr in der daraus entstandenen, die volksgemeinschaftliche Einheit störende, "fast hoffnungslos er-

---

1) Vgl. Natorp, Paul: Allgemeine Pädagogik ..., a.a.O., S. 33 f.

2) Natorp, Paul: a.a.O., S. 34

scheinende Zerklüftung der politischen Parteien" [1] sahen. [2]

Da die SPD schon wegen ihrer grundsätzlichen Opposition zum Gesellschaftssystem des Kaiserreiches das augenfälligste Merkmal in der Divergenz der Parteien darstellte, scheint es gerechtfertigt, einen Zusammenhang zwischen Entstehung und Entwicklung der deutschen Arbeiterbewegung sowie Entstehung und Entwicklung der Sozialpädagogik anzunehmen. Diese wäre demnach vor allem Reaktion auf das Bestehen einer politischen Partei, der Sozialdemokratie. Für diese Vermutung spricht auch, daß, obwohl der Begriff Sozialpädagogik erstmals bereits 185o in der Pädagogik gebraucht wurde, mehr als vierzig Jahre vergingen, ohne daß er in der erziehungswissenschaftlichen Literatur eine Bedeutung hatte, bis dann in den 9oer Jahren mit einem Mal eine Vielzahl von sozialpädagogischen Veröffentlichungen auf dem Markt erschienen. D. h. das plötzlich erwachte Interesse an Sozialpädagogik fiel zusammen mit dem enormen Aufschwung der SPD nach Aufhebung der Sozialistengesetze. [3] Berücksichtigt man zudem die von der Sozialdemokratie in ihren Parteiprogrammen erhobenen Forderungen - gewaltsame Veränderung der gesamten staatlichen und wirtschaftlichen Ordnung - , liegt es nahe, daß die von den Sozialpädagogen empfundene Besorgnis im wesentlichen die Angst des Bürgertums vor der proletarischen Revolution war.

Bereits die kommentierenden Ausführungen Diesterwegs zu der von ihm im Kapitel "Schriften über Social-Pädagogik" empfohlenen Literatur spiegeln diese Furcht wider. [4] Da heißt es: "Die Erscheinungen dieses Jah-

---

1) Natorp, Paul: Soziale Erziehung, a.a.O., S. 7

2) Vgl. hier S. 24 und S. 26

3) Vgl. hier S. 23

4) Vgl. Diesterweg, Adolph: a.a.O., S. 124 ff.

res (1848, HM) (weisen) auf keine Forderung dringender (hin), als auf die geregelte Fürsorge für die geistige und sittliche Reife der Nation; daß freie Staaten ohne allgemein durchgeführte Bildung für die Jugend und ohne Bildungsvereine die größte Gefahr laufen, in Pöbelherrschaft zugrunde zu gehen." [1]

Diesterweg selbst verweist somit auf die Revolution des Jahres 1848 als gewichtigen Anlaß für die Pädagogik, zur Lösung der sozialen Frage beizutragen. [2] "Wollen wir der Gefahr, den Pöbel fort und fort wachsen zu sehen, entgehen; wollen wir den gesellschaftlichen Pflichten und den wahrlich länger nicht zu beseitigenden heiligen Anforderungen des Christenthums genügen: wir dürfen, wir können diese Aufgabe nicht von der Hand weisen. Es ist eine Lebensfrage, wie für die Sicherheit des äußeren Bestehens, so für die Ruhe des Gewissens. (...) Hier muß geholfen werden; es darf nicht fortgehen wie bisher. Sonst werden die Steine schreien. In England schreien sie schon längst. Beugen wir vor, wenn nicht aus Angst vor Revolten der Fabrikarbeiter und des Pöbels in großen Städten, doch aus Humanität!" [3] Neben sittlich-religiösen Motiven ist es also vor allem die Angst vor der Pöbelherrschaft, dem revolutionären Umsturz des bestehenden Gesellschaftssystems durch das Proletariat, die Diesterwegs Sozialpädagogik entstehen ließ. Schon das erste Auftauchen von Sozialpädagogik - bezeichnend ist auch das Datum 185o, zwei Jahre nach der Revolution - steht demnach in Zusammenhang mit politischen Bestrebungen der Arbeiterschaft.

---

1) Diesterweg, Adolph: a.a.O., S. 129

2) Vgl. a.a.O., S. 128

3) a.a.O., S. 125 f.

Die Furcht vor der Revolution beeinflußte auch die weitere Entwicklung der Sozialpädagogik. War 1848 die staatliche Gewalt noch stark genug, die politischen Unruhen zu unterdrücken, eine Arbeiterbewegung in Deutschland erst im Entstehen begriffen, so veränderte sich die gesellschaftliche Lage in den folgenden Jahrzehnten entscheidend. Trotz staatlicher Bekämpfung gewann die sozialistische Organisation der Arbeiterschaft ständig an Macht. Nach den Wahlen von 1890 war offensichtlich, daß sowohl das Sozialistengesetz als auch die Sozialgesetzgebung in ihrem Bemühen, die Arbeiterschaft in den Staat zu integrieren, die revolutionäre Bedrohung abzufangen, ein Fehlschlag gewesen waren. Weder Strafandrohung und Verfolgung noch staatliche Zugeständnisse hatten das Anwachsen der Sozialdemokratie verhindern können.

Angesichts dieser innenpolitischen Situation wurden nun auf breiter Basis sozialpädagogische Konzepte entworfen. Da viele dieser Publikationen ausdrücklich gegen die Sozialdemokratie und ihre Zielsetzungen Stellung beziehen, den revolutionären Charakter der Arbeiterbewegung verurteilen, die Bekämpfung der "sozialen Gefahr" als die vordringliche Aufgabe der Zeit bezeichnen [1], scheint es nicht unberechtigt, in der Sozialpädagogik den Versuch von Pädagogen zu sehen, nun ihrerseits die drohende Revolution abzuwenden.

So heißt es zum Beispiel bei Fischer: "Die Lehren der Sozialdemokratie (widersprechen) nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre (...), sondern (sind) in der Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen den Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich" [2].

---

1) Vgl. Natorp, Paul: Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage, a.a.O., S. 122f.
Willmann, Otto: Aus Hörsaal und Schulstube, a.a.O.,S.245 f.
Rissmann, Robert: a.a.O., S. 765
Habrich, L.: a.a.O., S. 37 f.
Fischer, Karl: a.a.O., S. 119

2) Fischer, Karl: a.a.O., S. 307

Das gesellschaftspolitische Motiv der Sozialpädagogik wäre demnach die Adaption der aufbegehrenden Arbeiterschaft an die bestehende Gesellschaftsstruktur, ihre Forderung nach nationaler Bildung, nach Aufhebung der Standesvorrechte im Bildungswesen, gegen die Sozialdemokratie gerichtet. Bereits Natorps erste öffentliche Stellungnahme zur deutschen Bildungspolitik kann als ein Beleg dafür gelten. [1] Hier führt er aus, daß Klassenunterschiede auf dem Bildungssektor schlechterdings Unrecht seien, und daß die "demokratischen Grundsätze", nach denen "alle großen Kulturvölker" ihr Bildungswesen gestalten, von den nationalen Pädagogen der deutschen Klassik stammen. In Deutschland selbst seien jedoch alle Parteien einmütig entschlossen, diese Grundsätze preiszugeben. Nur die Partei, "in der man den Todfeind aller Güter unserer nationalen Kultur zu sehen gewohnt ist: (die, HM) Socialdemokratie" [2], bilde hier eine Ausnahme. Die hinter seiner bildungspolitischen Übereinstimmung mit der SPD liegende Absicht wird jedoch deutlich, wenn er den übrigen Parteien dringend die Vertretung jener pädagogischen "demokratischen Grundsätze" nahelegt. Denn "der Haß gegen die Socialdemokratie - das einzige heutzutage (1893, HM), was noch eine Einigung zu Wege bringt - hätte ihnen den Gedanken eingeben können, wenigstens diesen noch nicht betretenen Weg ihr vorwegzunehmen, um auf ihm, wenn's nicht schon zu spät ist, den fast ganz verlorenen Einfluß auf die breiten Schichten des arbeitenden Volks etwa wieder zu gewinnen." [3]

Adressat des sozialpädagogischen Bildungsangebotes sind somit die breiten Massen der sozialdemokratisch orientierten Arbeiterschaft. Bildungspolitik nach "demokratischen Grundsätzen" ist das Mittel, sie dem Einflußbereich der SPD zu entziehen.

---

1) Vgl. Natorp, Paul: Zur Schulfrage, a.a.O., S. 1o9 - 111

2) a.a.O., S. 1o9

3) a.a.O.

Das Ziel der Sozialpädagogik nach höherer Bildung für die unteren Volksschichten entsprang also weniger dem Eingehen auf die Bedürfnisse der Arbeiter, sondern war Ausdruck des bürgerlichen Interesses an der Erhaltung der bestehenden Gesellschaftsordnung. Wurde doch auch die Berechtigung dieser Forderung mit dem Hinweis, daß Ursache der sozialen Gefahr nicht Besitz-, sondern Bildungsunterschiede seien, begründet. [1] Die Teilhabe an den bislang der Mittelschicht vorbehaltenen geistigen Gütern sollte den Arbeitern das Bewußtsein, Arbeiter, d. h. Angehöriger einer benachteiligten Schicht zu sein, nehmen. [2] Proletarier, die ihre Unterdrückung und Ausbeutung nicht als solche empfinden, sehen auch keinen Grund, die gesellschaftliche Ordnung zu verändern.

Bildung soll demnach der befürchteten proletarischen Revolution vorbeugen, indem sie verändernd auf das Bewußtsein ihrer potentiellen Initiatoren wirkt. So wird dem erstarkenden Klassenbewußtsein der Arbeiterschaft, dem Ursprung ihrer für die Vormachtstellung von Adel und Bürgertum bedrohlichen sozialpolitischen Aktivitäten, das Ideal einer das ganze Volk umfassenden Gemeinschaft entgegengesetzt. Die Adaption des bürgerlichen Bildungsgutes soll den unteren Volksschichten die gesamte Nation als eine in sich geschlossene Einheit erscheinen lassen, in der grundsätzliche Gleichheit und Übereinstimmung herrschen. Ein Gemeinschaftsbewußtsein soll sich entwickeln, daß die Erhaltung und Bewahrung dieser Einheit höher achtet als eigene Interessen oder Klasseninteressen. [3]

Ganz offensichtlich steht dieser von der Sozialpädagogik propagierte Gemeinschaftsbegriff im Widerspruch zur damaligen gesellschaftlichen Realität. Hier herrsch-

---

1) Vgl. hier S. 47 f.

2) Vgl. hier S. 47

3) Vgl. hier S. 38

ten weder allgemeine Harmonie noch Eintracht, sondern politische und soziale Antagonismen bestimmten das Gesellschaftsbild. Die Interessen von Adel und Bourgeoisie standen im krassen Gegensatz zu denen der Arbeiterschaft. War die Aristokratie vor allem auf die Sicherung ihrer politischen Privilegien, das Bürgertum auf Erhaltung und Ausbau seiner wirtschaftlichen Vorrechte bedacht, erstrebte das sozialdemokratisch orientierte Proletariat die völlige Umgestaltung des Gesellschaftssystems. Konservativ-restaurative und innovatorisch-revolutionäre Kräfte standen in offener Feindschaft gegeneinander.

Diesen extremen Widersprüchen und unübersehbaren Interessenkonflikten versuchte die Sozialpädagogik durch die Bildung eines Bewußtseins von Gemeinschaft zu begegnen, in der solche Gegensätze nicht bestehen, die Verfolgung eigener bzw. Klasseninteressen als Ausdruck von moralischem Verfall gewertet wird. Da die sozialpädagogischen Bemühungen primär auf die unteren Volksschichten gerichtet waren, mußte diesen ihre Forderung nach Gesellschaftsveränderung als unnötig bzw. nicht berechtigt erscheinen. Der Gemeinschaftsbegriff der Sozialpädagogik erschwerte somit den unterprivilegierten Gruppen die realistische Erkenntnis der eigenen Situation sowie eine daraus resultierende gesellschaftlich wirksame Artikulation ihrer objektiven Bedürfnisse, d. h. er wirkte im Sinne einer Interesse-Entfremdung. Die sich daraus ergebende gesellschaftliche Konsequenz implizierte die Erhaltung des status quo. Das folgende Zitat Natorps bekräftigt diese These. "Die sittliche Idee der Gemeinschaft (ist) die festeste, die allein unerschütterliche Grundlage staatlicher Ordnung überhaupt, insofern die eigentlich staatserhaltende Kraft." [1] Allein auf dieser Basis sei der Staat fähig, sich selbst zu erhalten, Schwankungen und Umwälzungen zu entgehen. [2]

---

1) Natorp, Paul: Platos Staat und die Idee der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 5

2) Vgl. a.a.O.,

Sozialpädagogik im Sinne Natorps und seiner Zeitgenossen ist also trotz ihrer partiell sozialkritischen Ansätze [1], trotz ihrer Hinwendung zu den unteren Volksschichten "unsozial", unsozial, weil letztlich gegen die Arbeiterschaft und ihre Interessen gerichtet. Ihr Bildungsangebot trägt bei zur Verschleierung der antagonistischen Gesellschaftsstruktur, ihr Gemeinschaftsbegriff kann als Versuch gewertet werden, das marxistische Klassenkampfmodell außer Kraft zu setzen. Mit Hilfe bürgerlicher Bildungsinhalte sollte den Angehörigen der unteren Volksschichten bürgerliche Werte und Normen vermittelt werden, um so ihre Loyalität mit dem bestehenden System wiederherzustellen. [2] Damit aber diente Sozialpädagogik vor allem den Interessen des bevorrechteten Teils der Gesellschaft, der Erhaltung dessen wirtschaftlicher und politischer Privilegien.

Die Sozialpädagogik der Jahrhundertwende trägt somit ideologische Züge. Viele Selbstaussagen ihrer Vertreter halten der Überprüfung an der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit nicht stand. Die sozialpädagogischen Theorien sind in diesem Fall Ausdruck der Befangenheit von bürgerlichen Pädagogen in der Gedankenwelt des bürgerlichen Mittelstandes im ausgehenden 19. Jahrhundert. Schon aufgrund ihrer eigenen Sozialisation - Besuch von der Mittelschicht vorbehaltenen höheren Schulen und Universitäten, berufliche Tätigkeit im Staatsdienst -, war es ihnen nahezu unmöglich, die soziale Lage der Arbeiterschaft adäquat zu erfassen. So erfolgte die Reduzierung deren weitreichender Zielsetzungen auf die Forderung nach allgemeiner Bildung sicher nicht primär aus dem Bewußtsein, die eigene gesellschaftliche Position zu sichern, sondern aus der Überbewertung der geistigen Güter durch das Bildungsbürgertum. Ihre Aus-

---

1) Vgl. hier S.46 f.

2) Vgl. Vahsen, Friedhelm: Einführung in die Sozialpädagogik,Stuttgart 1975, S. 61

sage, durch die Vermittlung von Bildung bestehende Klassengegensätze mildern zu wollen, ist daher wohl aufrichtig gemeint. Zudem bedeutet die Erweiterung ihres Wissens für die unteren Schichten tatsächlich einen Schritt in Richtung auf Abbau von Klassengegensätzen. Nicht ohne Grund versagte der Adel dem niederen Volk jahrhundertelang bewußt jede Form von weltlicher Bildung. Denn Unwissenheit bedingt Abhängigkeit, sie erleichtert den Mächtigen die Aufrechterhaltung ihrer Herrschaft.

So kann trotz ihrer sozialintegrativen, auf die Bewahrung des Bestehenden gerichteten Intention die von der Sozialpädagogik geforderte nationale Bildung als eine wesentliche Voraussetzung für die politische Emanzipation der Arbeiterschaft gewertet werden. Allerdings konnte die in dieser Bildung liegende innovatorische Potenz gesellschaftlich nicht wirksam werden, da die vermittelten Inhalte an der Lebenssituation der Arbeiter vorbeigingen und damit einer realistischen Einschätzung und grundlegenden Lösung der bestehenden Interessenkonflikte entgegenwirkten.

## 2. Die sozialpädagogische Bewegung der 2oer Jahre - Sozialpädagogik als Theorie und Praxis der außerschulischen und außerfamilialen Erziehung

Das Jahr 1918 brachte für Deutschland nicht nur das Ende des 1. Weltkrieges, sondern auch den Sturz der Monarchie. Die Kapitulationsverhandlungen waren bereits eingeleitet, als am 3. 11. 1918 Kieler Matrosen - die deutsche Hochseeflotte sollte in letzter Stunde zu einem Entlastungsangriff auslaufen - den Gehorsam verweigerten. In Windeseile griff die Revolution über auf die großen Städte des Westens und Südens (Hamburg, Bremen, Hannover, Köln), erreichte am 7. 11. München und zwei Tage später Berlin. Überall bildeten sich Arbeiter- und Soldatenräte. Am 9. November rief Philipp Scheidemann die Republik aus. In der kommenden Nacht floh Wilhelm II. nach Holland ins Exil. Dem Führer der MSPD (Mehrheitssozialdemokraten), Friedrich Ebert, wurde das Reichskanzleramt übergeben. Die politische Macht lag nun in den Händen des gemäßigten Flügels der Sozialdemokratie.

Bereits während des Krieges war die sozialdemokratische Parteimehrheit auf einen Kurs der Kooperation mit der Regierung und den bürgerlichen Parteien eingeschwenkt, um auf diesem Wege eine innenpolitische Neuorientierung, vor allem in Form einer Wahlrechtsreform, zu bewirken. Dieser Weg der Reformen wurde nun fortgesetzt: Ziel der MSPD war die parlamentarische Demokratie westeuropäischer Prägung. Wie die Wahlen zur Nationalversammlung von 1919 zeigten, fand die neue politische Leitlinie die Zustimmung der Wählerschaft. Während die USPD (Unabhängige Sozialdemokratische Partei Deutschlands), vorwiegend Operationsfeld der linken Parteimitte und der radikalen Linken der Mutterpartei, nur 7,6 % der abgegebenen Stimmen erhielt, konnte die MSPD 37,9 % auf sich vereinigen. [1)]

---

1) Vgl. Potthoff, Heinrich : a.a.O., S. 64 ff.

Sozialpädagogik im Natorpschen Verständnis hatte damit ihre, in der besonderen historischen Situation des ausgehenden 19. Jahrhunderts begründete, gesellschaftlich-politische Aufgabe verloren. Die alte politische Ordnung war nun endgültig zerstört. Auch das Gemeinschaftsideal der Sozialpädagogen hatte ihr Ende nicht verhindern können. Für die neu etablierte Staatsform bedeutete die Sozialdemokratie keine Gefahr mehr. Als Regierungspartei war sie an deren Kontinuität und Stabilität interessiert. Ihren revolutionären Charakter hatte sie weitgehend abgelegt.

Dieser Wandel der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse mag eine Erklärung dafür bieten, wieso ein Begriff von Sozialpädagogik, der ganz unabhängig von den theoretischen Konzepten Natorps und der ihm gleichgesinnten Pädagogen entstanden war, sich in den folgenden Jahren immer mehr durchsetzte und dabei das Natorpsche Verständnis nahezu völlig verdrängte.

Die Bezeichnung Sozialpädagogik wurde nun zum Symbol für das Streben nach theoretischer Begründung eines Zusammenhangs von unterschiedlichen Bereichen kinder- und jugendfürsorgerischer Tätigkeit, die sich im Laufe der vergangenen Jahrhunderte herausgebildet hatten. [1)]

## 2.1. Die Entwicklung der Jugendwohlfahrt

Den eigentlichen Beginn der Entwicklung von speziellen Einrichtungen und Maßnahmen der Kinder- und Jugendfürsorge ortet Hans Scherpner im ausgehenden Mittelalter. Zwar hatte die Gesellschaft von Alters her sich der "verlassenen", d. h. familienlosen, sippenlosen Kinder angenommen, zunächst jedoch nicht in Sonderanstalten, sondern sie wurden "einbezogen in die Gesamtheit aller derer,

---

1) Vgl. Pohl, Horst-Erich: Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 24. Jg. 1973, Heft 2, S. 44

die nicht für sich selber sorgen konnten und für die kein anderer zu sorgen bereit war." [1] Sie fanden Aufnahme in den Hospitälern, der umfassenden Fürsorgeeinrichtung des Mittelalters für all jene Hilfebedürftigen, die aufgrund körperlicher oder geistiger Gebrechen sich nicht durch Bettel ernähren konnten. Dort wurden die Kinder großgezogen, bis sie fähig waren, für sich selbst Almosen zu erbitten. Eine Ausbildung, gar eine Berufsausbildung, erhielten sie nicht. [2]

Erst mit der Spezialisierung des Spitalwesens der mittelalterlichen Städte, als für die ortsfremden Reisenden, die herumziehenden Armen, vor allem die zahlreichen Pilger, Elendenherbergen eingerichtet wurden, als man eine weitere Ausbreitung der ständig zunehmenden Geschlechtskrankheiten durch den Bau eigener Blatterhäuser zu verhindern suchte und die Aussätzigen in den Leprosenspitälern, den sog. Gutleuthäusern, unterbrachte, wurden auch für die Kinder besondere Findel- und Waisenhäuser geschaffen. Diese Einrichtungen standen unter der Obhut von "ein oder zwei Ratsmitglieder(n) als ehrenamtliche Pfleger (...), die dem Rat gegenüber für die Wirtschaftsführung und einen geordneten Spitalbetrieb verantwortlich waren. Die unmittelbare Verwaltung (...) lag zumeist in der Hand eines Verwaltungsbeamten, des Schaffners oder Spitalmeisters, der auch die Waiseneltern bei der Pflege der Kinder zu leiten und zu überwachen hatte." [3] Über die erzieherischen Bemühungen in diesen Anstalten ist nur wenig bekannt. "Man darf annehmen, daß die Kinder eine gewisse religiöse Unterweisung erhielten, da sie zum Beten und zum Gottesdienstbesuch angehalten wurden." [4] "Von einem eigentlichen Erziehungsziel in der Fürsorge für Findel- und Waisenkinder kann (jedoch, HM) für das

---

1) Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge. Bearbeitet von Hanna Scherpner. Göttingen 1966, S. 18

2) Vgl. Rehm, Max: Das Kind in der Gesellschaft, München 1925, S. 211-221

3) Scherpner, Hans: a.a.O., S. 23

4) a.a.O., S. 24

Mittelalter noch nicht die Rede sein. Ebenso wie für alle anderen Kategorien von Hilfebedürftigen strebte man auch für die Kinder allein ihre Versorgung an. Es schien ausreichend, die Kinder zum Almosenheischen anzuhalten, damit sie so zu ihrem Unterhalt beitrugen. Wir haben keine Belege dafür, daß man damals etwa schon an eine Berufsausbildung gedacht habe - es würde auch der ganzen Grundhaltung der damaligen Zeit widersprechen." [1] Die Kinder sollten demnach im Stande der Armut verbleiben. Die Vorstellung, sie so zu erziehen, daß sie aus dieser Armut aufsteigen könnten, war prinzipiell unvollziehbar, da sie der mittelalterlichen Ethik, insbesondere der Aquinschen Almosenlehre, entgegenstand. [2]

Im Bewußtsein des Mittelalters sind die Armen ein notwendiger Stand. Zwar stehen sie am untersten Ende der ständischen Hierarchie, doch "haben auch sie teil an der Leistung und der Bedeutung der oberen Stände, leben in ihrem Kosmos, der aufs Jenseits gerichtet ist, und stehen so in Beziehung zur letzten Bestimmung, die viel wesentlicher ist als alles Irdische." [3] Denn die Armen sind es, die den Gläubigen die Gelegenheit bieten zu verdienstlichem Tun, zum Almosengeben. Das Almosen war neben Beten und Fasten eine Möglichkeit der "satisfactio", der Genugtuung für begangene Sünden sowie unbedingte religiöse Pflicht eines jeden Christen. Der Arme erhält seine besondere Bedeutung für die mittelalterliche Gesellschaft somit als Empfänger der Almosen, die dem überweltlichen Ziel näherbringen. Als solcher ist er unentbehrlich im Gefüge der auf das Jenseits gerichteten sozialen Ordnung. "Der Arme steht also keineswegs außerhalb der Gesellschaft, sondern hat einen wesentlichen Platz in ihr." [4] Außerdem bedeutete Armut, symbolisiert in der freiwilligen Armut eines Franz von Assisi, eine ethische Aufgabe, deren demütige Erfüllung religiöse Werte erschloß.

---

1) Scherpner, Hans: a.a.O., S. 26

2) Vgl. Scherpner, Hans: Theorie der Fürsorge, hrsg. von Hanna Scherpner, Göttingen 1962, S. 23 ff.

3) a.a.O., S. 25

4) a.a.O., S. 28

Von dieser Anschauung her war es nur konsequent, daß arme Kinder, d.h. "Kinder, deren Eltern so arm sind, daß sie der Unterstützung bedürfen" [1], nicht Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit und Fürsorge waren. Sie wurden in und mit ihren Familien durch Almosen erhalten. "Man nimmt sich ihrer also nicht deshalb an, weil sie Kinder sind, die einer besonderen erzieherischen Beeinflussung bedürfen, sondern versorgt sie mit den Erwachsenen und wie die Erwachsenen." [2] Damit ist nach mittelalterlicher Auffassung die Aufgabe gelöst, der Almosenpflicht genüge getan.

Eine Änderung der Anschauung über Sinn und Ziel der Hilfe für die Armen sowie erste Revisionen des mittelalterlichen Almosenwesens erfolgten mit dem Beginn der Neuzeit. Die allgemeine Stimmung dem Armen gegenüber war umgeschlagen. Das alte Ideal der "willigen Armut", in der vorangegangenen Epoche vorgelebt durch die franziskanische Bewegung, hatte an Gültigkeit verloren. "Im Bürgertum, besonders unter den Handwerkern (wächst) die kritische Haltung gegenüber dem Bettler, dem Faulenzer, der nicht aus echter Bedürftigkeit, sondern aus mangelndem Arbeitswillen, aus Trägheit sich um das Almosen bemüht." [3] "Aus der gottgewollten und gottgefälligen Armut (wurde, HM) (...) ein negativ zu sanktionierendes individuelles Versagen, wodurch der einzelne jetzt (...) aufgrund der ihm unterstellten Arbeitsscheuigkeit vor Gott und der Welt schuldig wird." [4]

Entscheidend für diese Entwicklung waren gesellschaftliche, insbesondere wirtschaftliche Wandlungsprozesse. [5] Adlige Landbesitzer, weltliche und geistliche, vertrieben ihre Pächter von den Höfen (Bauernlegen), um selbst durch Einzäunung des Ackerlandes (enclosures), Ausdehnung der

---

1) Scherpner, Hans:Geschichte der Jugendfürsorge,a.a.O.,S.16

2) a.a.O.

3) Scherpner, Hans: Theorie der Fürsorge, a.a.O., S. 49

4) Nowicki, Michael: Zur Geschichte der Sozialarbeit. In: Hollstein, Walter, Meinhold, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, Frankfurt a.M., 1973, S. 56

5) Vgl. Lütge, Friedrich: Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, a.a.O., S. 298 - S. 353

Weideflächen und der Schafzucht eine erhöhte Wollproduktion zu erzielen, die sie an den Gewinnen der aufblühenden Textilindustrie in England teilnehmen ließ. Die Heerespolitik kriegslustiger Fürsten überließ die im Kampf Versehrten, die Invaliden und die entlassenen Söldner ihrem Schicksal. Preissteigerungen führten zur Entlassung zahlreicher Dienerschaft. Diese ersten Anzeichen jener zum Frühkapitalismus führenden Entwicklung bewirkten eine Umschichtung der Bevölkerung. Die Zahl der Armen, vor allem der heimatlosen Bettler, stieg sprunghaft an. [1] Eine dementsprechende Zunahme der Vagabondage - ein Großteil dieser Armen zog gegen Ende des 15., Anfang des 16. Jahrhunderts, durch Bettel, Betrügereien und Diebstahl für seinen Lebensunterhalt sorgend, im Lande umher - ließ die Städte zu umfassender polizeilicher und strafrichterlicher Bekämpfung des Bettels fremder und arbeitsfähiger Armer greifen sowie eine Regelung des Bettels der einheimischen Hilfebedürftigen in Angriff nehmen.

Doch nicht nur wirtschaftliche Veränderungen, sondern auch die neuen geistigen Strömungen, der Calvinismus als religiöse und der Humanismus als weltliche Richtung, führten "zu einer höheren Bewertung der Arbeit und zur schärferen Betonung der Arbeitspflicht, vor allem auch im Hinblick auf die arbeitsfähigen Armen." [2] Für diese Gesellschaft, in der geschäftliche Tätigkeit und Erfolg zu sittlichen Geboten sowie zum Beweis christlicher Bewährung werden, hatte der nicht erwerbstätige Arme, der Bettler, seine Funktion verloren. Ziel der Armenpflege wird daher jetzt die Beseitigung des Bettels, die Auf-

---

1) Vgl. Autorenkollektiv: Gefesselte Jugend, Frankfurt a.M. 1971, S. 18 ff.

2) Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge, a.a.O., S. 27 f.
Vgl. Weber, Max: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Weber, Max: Die protestantische Ethik. Eine Aufsatzsammlung. München und Hamburg 1969, 2. Aufl. Insbesondere S. 165-S. 19o

hebung der Armut. Den Weg, den der Humanist Johann L. Vives als einzig sinnvollen vorschlägt, ist "die planmäßige erziehende Bemühung um den einzelnen Armen", ist "die Erziehung zur Arbeit". [1] Sollte dieses Programm eine Aussicht auf Erfolg haben, mußten die erzieherischen Maßnahmen bei den Kindern einsetzen. Diese sollten lernen, sich ohne Almosen, nur durch ihre eigene Arbeit, zu erhalten. So fanden seit dem Ende des 15. Jahrhunderts die Kinder der Armen in den Bettelordnungen besondere Erwähnung. Für sie wurde die Unterbringung in Arbeitsstellen gefordert. In der Praxis der Armenkinderfürsorge wurden diese Ziele allerdings zunächst kaum realisiert.

Mit der Entstehung des Manufaktursystems, als die Idee von der Arbeitspflicht der Armen zusammentraf mit einem steigenden Arbeiterbedarf, wurde "die Fürsorge für die Armenkinder (...), wie die Armenpflege überhaupt, Gegenstand der merkantilistischen Wirtschaftspolitik der entstehenden modernen Staaten." [2] Da nach merkantilistischer Auffassung Macht und Reichtum des Staates auf einer großen Bevölkerungszahl sowie auf der durch Produktion und Export von Wirtschaftsgütern ins Land gezogenen Geldmenge basieren, deckte sich das Interesse der Landesherren an der Einführung und Entwicklung neuer Erwerbszweige mit dem der frühkapitalistischen Unternehmer. Diese erhielten daher jede Förderung. Die Errichtung von Zwangsarbeitsanstalten seit Beginn des 17. Jahrhunderts, den sog. Werk- und Zuchthäusern [3], war daher nicht nur Teil der Bemühungen, dem Armutsproblem zu begegnen, sondern auch der Versuch, den aufblühenden manufakturellen Betrieben die benötigten Arbeitskräfte zuzuführen.

---

1) Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge, a.a.O., S. 28

2) Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge, a.a.O., S. 4o

3) Vgl. Kuczynski, Jürgen: Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland 175o - 1939, Berlin 1958, S. 51 ff.

Auch in den Findel- und Waisenhäusern nahm die gewerbliche Arbeit einen immer breiteren Raum ein. In manchen Städten wurden die Kinder direkt im Zuchthaus untergebracht, zwar räumlich getrennt von den Erwachsenen, doch wie sie durch Zwang zur Arbeit angehalten, in anderen war das Waisenhaus mit dem Werk- und Zuchthaus zum mindesten in einem Gebäudekomplex zusammengefaßt. [1] "In Leipzig betrieb das Waisenhaus eine Strumpffabrik, in Frankfurt (...) (standen, HM) Zeugmacherstühle im Waisenhaus, 'wo die kleinsten Kinder Wolle zopfen, andere dieselbe kartätschen, die dritten spuhlen, wieder andere Strümpfe stricken', in Coburg und Jena waren die Waisen Nebensache, dort raspelten die kräftigen Züchtlinge nach dem Vorbild von Amsterdam Farbhölzer." [2]

So waren es primär wirtschaftspolitische, merkantilistische Überlegungen, die die deutschen Landesfürsten bewogen, Waisenhausgründungen zu unterstützen. Ihr Bestreben, den aufwendigen Lebensstil Ludwig XIV. zu kopieren, bedingte einen steigenden Geldbedarf, der sie nach neuen Einnahmequellen Ausschau halten ließ. Die Waisenhäuser ebenso wie die Werk- und Zuchthäuser schienen ihnen als solche geeignet. Damit trat die Waisenfürsorge in den Dienst wirtschaftlichen Erwerbsstrebens. Neben den aufgrund ökonomischer Gesichtspunkte errichteten Anstalten erfolgten zwar auch Gründungen "aus religiös motiviertem fürsorgerischem Hilfswillen" [3] - so die Gründung des Halleschen Waisenhauses durch Hermann August Francke -, doch meist konnten die in diesen Einrichtungen geltenden Prinzipien, wie Erziehung und Unterricht für die Zöglinge, Ablehnung jeder Erwerbstätigkeit der Kinder, nur für eine kurze Zeitspanne aufrechterhalten werden. In der Regel ließen wirtschaftliche Schwierigkeiten, mangelnde finanzielle Sicherung des Hauses, die herrschenden Erziehungs-

---

1) Vgl. Michel, Ernst: Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt, Frankfurt a.M. 1947, S. 42 ff.

2) Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge, a.a.O., S. 8o f.

3) a.a.O., S. 82

grundsätze bald hinter rein ökonomische Belange zurücktreten. So ist denn auch die für jene Zeit typische Anstaltsform die des "von merkantilistischen Interessen getragenen Wirtschaftsunternehmen(s)." [1]

Eine eindrucksvolle Schilderung der damaligen Waisenhauserziehung gibt Christian Gotthilf Salzmann in seinem Roman "Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend". Über die Waisenhausverwaltung, die Waisenväter, schreibt er: "Da sitzen sie da oben in ihrer Stube, rechnen, was einkömmt und was ausgegeben wird, und sammlen Kapitale - aber um die Kinder kümmert sich kein Mensch nicht." Die Verhältnisse im Waisenhaus stellt er mit folgenden Sätzen dar: "Nie habe ich ein so anschauliches Gemählde vom menschlichen Elende gehabt, als in dieser Stube. Ein ganzes Heerdchen Kinder, deren Versorger im Grabe moderten, die hier sollen versorgt seyn, und doch so schlecht versorget waren! Alle sahen sie bleich aus, wie die Leichen, hatten matte, viele triefende Augen, kein Zug von Munterkeit war an ihnen sichtbar, einige hatten verwachsne Füsse, andere verwachsne Hände, und alle starrten von Grätze, die alles Mark auszusaugen schien. Die Stube war schwarz vom Oeldampfe, und an den Wänden flossen die Ausdünstungen herab, die diese Elenden von sich gaben. Sie waren auf ihre Arbeit so erpicht, daß unsere Gegenwart sie gar nicht störte. Und alle ihre Arbeit war Spinnen. Einige, besonders die Kleinern, sponnen sitzend, die andern stehend. Mein Herz hätte über den Anblick springen mögen, wie ich sahe, daß so viele Keime, die der Schöpfer gepflanzt, zerknirscht, und diese Elenden in so schreckliche Lagen versetzt wurden, daß sie am Geist und Leibe gebrechlich und klein werden mußten." [2]

---

1) Scherpner, Hans: a.a.O., S. 9o

2) Salzmann, Christian, Gotthilf: Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend, Frankfurt a.M., Leipzig 1785/88, Bd. I, S. 333 ff. Zitiert nach Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge, a.a.O., S. 94 f.

Salzmanns Schrift ist Teil der gegen Ende des 18. Jahrhunderts geführten heftigen Auseinandersetzung um die Mißstände in der Anstaltserziehung, dem sog. Waisenhausstreit. [1] "In diesem Waisenhausstreit traten neben den hygienischen und wirtschaftlichen Argumenten gegen die Anstaltserziehung, die die Diskussion zunächst bestimmten, immer mehr pädagogische Überlegungen hervor, die die modernen Reformer von den Philantropinisten bis hin zu Pestalozzi und seinen Schülern lebhaft bewegten." [2] Die Kritik richtete sich jedoch keineswegs grundsätzlich gegen die Arbeit der Kinder, sondern verurteilt wurde lediglich ihre unhygienische und gesundheitsschädliche Durchführung. Teilten doch auch die großen Pädagogen der Aufklärung die allgemeine Überzeugung, "daß Kinder von etwa fünf bis zwölf Jahren die Hälfte ihres Unterhaltes, die älteren ihn voll erwerben könnten." [3] Ja, durch den hohen Wert, den Pädagogen wie Basedow, Salzmann und Pestalozzi körperlicher Arbeit und gesundheitlicher Abhärtung beimaßen, wurde Kinderarbeit zudem noch pädagogisch legitimiert.

So entwirft Pestalozzi in seinem Volksbildungsroman "Lienhard und Gertrud" das Ideal einer neuen Erziehung für die Armen, insbesondere die arme Landbevölkerung, in der Erwerbsarbeit der Kinder und Unterricht miteinander verknüpft sind. [4] "O! es ist ein heiliger Ort, um die Wohnung des Menschen; da kennt, da versteht man einander, (...) da ist nichts Fremdes, und kein Schulgewühl:

---

1) Vgl. Autorenkollektiv: Gefesselte Jugend, a.a.O., S. 31 ff.

2) Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge, a.a.O., S. 93

3) a.a.O., S. 1o1

4) Vgl. Pestalozzi, Heinrich: Lienhard und Gertrud. Teil I und Teil II (dritte Fassung). In: Pestalozzi Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Bd. V, hrsg. von Buchenau, Artur, Spranger, Eduard, Stettbacher, Hans, Berlin, Leipzig 193o. Teil III, Teil IV (dritte Fassung) und Entwürfe zum verlorenen V. Teil. In: Pestalozzi Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Bd. VI, hrsg. von Buchenau, Artur, Spranger, Eduard, Stettbacher, Hans, Zürich 196o, Besonders Teil III, S. 57 ff.

da schneidet ein Sohn Rüben, und rechnet mit dem Vater; da spinnt die Tochter, und lernt im Spinnen die Lieder alle, die ihre Mutter neben ihr singt; da hält man keine Hand still um des Lernens willen; und für das Landvolk ist das, keine Arbeitszeit beym Lernen verlieren, und keine Hand beym Lernen stille halten, das Allerwichtigste; auch wann ich Zeit und Geduld hätte, und Schulmeister auf meinem Dorf seyn könnte, so würde ich Spinnräder, Spitztrucken und Webstühle in meine Schulstuben nehmen, und meine Baurenkinder müßten mir einmal reden und reiten mit einander lernen. Ich würde ihnen (...) das, was sie lernen müßten, vorsprechen; (...) mitten im Spinnen und Weben, und um deßwillen keine Hand stillhalten" [1]. Daher verzichten denn auch die unter dem Einfluß dieser Ideen geschaffenen Einrichtungen der Kinderfürsorge nicht auf die Nutzung der kindlichen Arbeitskraft. Im Vordergrund stehen nun jedoch nicht länger unmittelbare ökonomische Erwägungen, etwa das Interesse an der Erwirtschaftung eines Gewinns, sondern primäres Ziel der neuen Anstalten wird die sog. Arbeitserziehung der Armenkinder. [2] Eine mit Arbeitseinrichtungen verbundene Schule soll die Kinder für ihren Stand, den Stand der "arbeitenden Armen" vorbereiten. Frühzeitige Übung soll sie an die in ihrem späteren Leben notwendige Arbeitsamkeit gewöhnen. Erziehung zur Industriosität ist das Erziehungsziel, "ein neues Verhältnis zur Arbeit (...), das die Bereitschaft fordert, sich rasch auf neue Aufgaben umzustellen und unermüdlich neuem Erwerb nachzustreben, statt im Genuß des Erworbenen auszuruhen." [3]

---

1) Pestalozzi, Heinrich: Christoph und Else. In: Pestalozzi Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe, Bd. VII, hrsg. von Buchenau, Artur, Spranger, Eduard, Stettbacher, Hans, Leipzig 1940, S. 253

2) Vgl. Jantke, Carl: Der vierte Stand, a.a.O., S. 3

3) Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge, a.a.O., S. 102

Sowohl die Reaktualisierung mittelalterlicher Vorstellungen von ständischer Gebundenheit [1] als auch die Vermittlung einer neuen Einstellung zur Erwerbstätigkeit verbunden mit einer entsprechenden Qualifizierung sind im Zusammenhang mit der aufstrebenden Industrie zu sehen. Das Bestehen einer breiten besitzlosen Volksschicht, die willig in ihrem Stand verharrte, war ebenso wie deren Bereitschaft und Fähigkeit zur Arbeit eine wesentliche Vorbedingung für Entstehung und rasches Aufblühen der kapitalistischen Wirtschaftsform. An die Stelle der direkten Nutzung der kindlichen Arbeitskraft in Werk- und Zuchthäusern war die Erziehung zu einem einfachen Arbeitsleben getreten und damit letztlich die Voraussetzung für eine weit einträglichere Nutzung der Arbeitskraft im Erwachsenenalter. [2]

Die mit der industriellen Entwicklung im 19. Jahrhundert voranschreitende Verelendung der unteren Volksschichten [3], insbesondere die Not der zahlreichen Armenkinder, verbunden mit der Zurückhaltung der öffentlichen Instanzen auf fürsorgerischem Gebiet - "Der liberale Staat beschränkte sich nach Beseitigung der größten Notstände auf seine polizeiliche Aufgabe, die Aufrechterhaltung der bürgerlichen Ordnung" [4] -, weckte, so Scherpner, verstärkt privates Engagement. "An die Stelle der anstaltlichen oder bürokratisch gelenkten Fürsorge der Aufklärungszeit traten nun freie gesellschaftliche Hilfsorganisationen, deren Wirken die Kinderfürsorge des neunzehnten Jahrhunderts bestimmten." [5]

---

1) Vgl. Pestalozzi, Heinrich: Lienhard und Gertrud, Teil II, a.a.O., S. 313

2) Vgl. Kuczynski, Jürgen: a.a.O., S. 34 ff.

3) Vgl. hier S. 16 f.

4) Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge, a.a.O., S. 137

5) a.a.O., S. 119
Vgl. Rehm, Max: Das Kind in der Gesellschaft, a.a.O., S. 331 ff.

Diese "private Fürsorge" wurde eingeleitet durch die vom Neupietismus getragene süddeutsche Rettungshausbewegung. Namen wie Emanuel von Fellenberg, Johann Jakob Wehrli und Christian Heinrich Zeller sind damit verbunden. Etwa gleichzeitig wirkte Johannes Falk, der die Familienpflege in den Mittelpunkt seiner Kinder-Rettungsarbeit stellte. Richtungsweisend für die gesamte Kinderfürsorge wurde auch Johann Hinrich Wichern, der Gründer einer christlichen Erziehungsanstalt in Horn bei Hamburg, dem sog. "Rauhen Haus" und Initiator der "Inneren Mission", die die vielfältigen im Bereich der evangelischen Kirche bereits vorhandenen Hilfsmaßnahmen zu planvoller gemeinsamer Arbeit zusammenschloß. Männer der Kirche, Friedrich Oberlin, Theodor Fliedner, waren es auch, unter deren Einfluß sich die bestehenden Ansätze der Kleinkinderfürsorge wandelten: aus reinen Verwahreinrichtungen wurde die "Christliche Kleinkinderschule". Ebenfalls auf kirchliche Initiative zurück geht die Gründung von speziellen Heimen für körperlich und geistig geschädigte Kinder und Erwachsene. Waren diese bislang entweder in ihren Familien oder in Arbeitshäusern als sog. Arbeitsunwillige untergebracht, entstanden nun Zentraleinrichtungen, wie die Anstalt Bethel des Pastor Bodelschwingh, in denen sie eine ihrer besonderen Behinderung gemäße Erziehung, Versorgung und Arbeit erhielten. [1)]

Nach Scherpner haben all diese privaten Einrichtungen der Kinderfürsorge das gemeinsame Ziel, sich "mit Entschiedenheit (...) vom Staat unabhängig zu halten" [2)], "da sie, getragen von der 'christlichen Barmherzigkeit', den Strafcharakter öffentlicher Fürsorge aufheben und durch Erziehungsbemühungen ersetzen wollten." [3)]

---

1) Vgl. Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge, a.a.O., S. 117-155

2) a.a.O., S. 155

3) Vahsen, Friedhelm: Einführung in die Sozialpädagogik, a.a.O., S. 56

Stand der Staat diesen pädagogisch orientierten Ansätzen der privaten Kinderfürsorge auch wohlwollend gegenüber, so beschränkten sich seine eigenen Maßnahmen auf diesem Gebiet zunächst nur auf die materielle Sorge für die Armenkinder. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erwachte auch ein staatliches Interesse an Erziehungsfürsorge.

Die mit der Industrialisierung verbundenen ökonomisch-sozialen Veränderungen, vor allem die Trennung von Arbeits- und Lebensbereich sowie Frauen- und Kinderarbeit, bedingten auch einen Wandel des alten Hauswesens. Insbesondere die proletarische Familie, die ja in erster Linie von den Auswirkungen der wirtschaftlichen Entwicklung getroffen wurde, zeigte deutliche Zerfallserscheinungen. Am augenfälligsten war ihr Verlust an erzieherischer Potenz. Schon aufgrund ihrer äußeren Lebensbedingungen - Fabrikarbeit unter schwersten gesundheitlichen und sittlichen Gefahren für Eltern und Kinder zur Sicherung des Existenzminimums -, war sie oft nicht in der Lage, die geordnete Erziehung ihres Nachwuchses zu gewährleisten. So wuchs eine große Zahl von Kindern und Jugendlichen heran, die für ihr gegenwärtiges und künftiges Leben nur mangelhaft vorbereitet waren, deren gesellschaftliche Integration potentiell gefährdet schien. Hier setzte nun zunächst die private Fürsorge mit der Gründung ihrer Erziehungsanstalten ein. Der Staat griff erst ein, als mit zunehmender Verschlechterung der sozialen Lage der Arbeiterschaft auch Verwahrlosung und Kriminalität unter den Kindern und Jugendlichen weiter anstieg. Verwahrlosung beeinträchtigte nun die gesellschaftliche Ordnung, d. h. sie wurde zu einem "öffentlichen" Problem. Die jetzt einsetzenden staatlichen Schutz- und Erziehungsmaßnahmen erfolgten daher primär aus polizeilicher Motivation oder, wie das Vorgehen gegen die Ausnutzung der kindlichen Arbeitskraft, aus militärischen Rücksichten. Musterungen im rheinischen Industriegebiet

hatten nämlich bei vielen Jugendlichen schwere, auf allzu frühe und ausgedehnte Kinderarbeit zurückzuführende Gesundheitsschäden aufgedeckt, die ihre militärische Tauglichkeit stark beeinträchtigten. So werden in den Jahren 1839, 1853, 1891 und 1903 mehrere Gesetzesnovellen verabschiedet, die Kinderarbeit zunächst immer mehr einschränken und schließlich ganz aufheben. [1]

Das neuerwachte Interesse des Staates an öffentlicher Erziehungsfürsorge als Gegenmaßnahme auf die zunehmenden Verwahrlosungserscheinungen unter der Jugend fand seinen ersten Niederschlag in der Kodifizierung eines gesonderten Jugendstrafrechts im Reichsgesetzbuch von 1871. 1876 wurde dann mit einem Nachtrag zum RStGB die gesetzliche Grundlage für die Unterbringung von Kindern und Jugendlichen außerhalb der Familie, die sog. Zwangserziehung, geschaffen. [2] Danach konnten Kinder unter 12 Jahren, die sich strafbar gemacht hatten, auf Beschluß der Vormundschaftsbehörde in Erziehungs- oder Besserungsanstalten untergebracht werden. Einige der von den einzelnen Bundesstaaten im folgenden Jahrzehnt erlassenen Zwangserziehungsgesetze, so das badische Gesetz von 1886, sahen "Zwangserziehung schon dann vor, wenn durch den Mißbrauch oder die Vernachlässigung des Erziehungsrechtes oder das Versagen der Erziehungsberechtigten Verwahrlosung zu befürchten war, ohne daß eine Straftat vorliegen mußte." [3] Für die Anordnung von Fürsorgeerziehung, die seit den Landesausführungen zum BGB von 1900 die Zwangserziehung ablöste, waren die Voraussetzungen dann reichsrechtlich einheitlich geregelt: "Fürsorgeerziehung konnte angeordnet werden auf Grund des Strafrechts (wenn das Kind oder der Jugendliche eine Straftat begangen hatte, strafrechtlich aber nicht verantwortlich war), auf Grund des Bürgerlichen Rechts (wenn den

---

1) Vgl. Rehm, Max: Das Kind in der Gesellschaft, a.a.O., S. 428 ff., Kuczynski: Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland, a.a.O., S. 145 ff.

2) Vgl. Autorenkollektiv: Gefesselte Jugend, a.a.O., S. 45

3) Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge, a.a.O., S. 163

Eltern schuldhaftes Verhalten nachzuweisen war), und auf Grund des Einführungsgesetzes zum BGB (wenn objektive Verwahrlosung vorlag)."[1)]

Neu an dieser Entwicklung der Fürsorge für verwahrloste Kinder war, "daß der Beschluß auf Fürsorgeerziehung vom Vormundschaftsgericht ausgesprochen werden mußte und die Fürsorgeerziehung, als öffentliche Erziehung, auf öffentliche Kosten durch die zuständigen Fürsorgeerziehungsbehörden zu erfolgen hatte." [2)]

## 2.2. Sozialpädagogik als System der öffentlichen Erziehungsfürsorge

Zu Beginn des 2o. Jahrhunderts bestanden zwar eine Vielzahl privater und staatlicher Ansätze kinder- und jugendfürsorgerischer Arbeit, doch handelte es sich dabei um ein Geflecht relativ unverbundener Einzelaktivitäten und nicht um ein in sich geschlossenes System. "Eine Unzahl der verschiedensten Behörden arbeiteten hier mit- und nebeneinander: die Polizei in ihren verschiedenen Funktionen, als Gewerbeaufsichtsbehörde beim Kinderschutz, als Pflegekinderaufsichtsbehörde, als antragsberechtigte Behörde bei der Einleitung der Fürsorgeerziehung, die Armen- und Waisenämter der Städte, die Ortsbehörden der Landgemeinden als Ortsarmenverbände, die in den einzelnen deutschen Ländern sehr unterschiedlich organisierten Fürsorgeerziehungsbehörden, die kommunalen Gesundheitsämter, die mancherorts errichtet worden waren, die Vormundschaftsgerichte, die Strafgerichte usw." [3)] Außerdem hatte sich die Zahl der freien Wohlfahrtsverbände vergrößert, zur "Inneren Mission"

---

1) Scherpner, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge, a.a.O., S. 164

2) a.a.O.

3) a.a.O., S. 172

(1848) kam das "Rote Kreuz" (1863), der "Deutsche Verein für Armenpflege und Wohltätigkeit" (188o) sowie der Caritasverband (1897). [1]

Abhilfe gegen diese rechtliche und organisatorische Zersplitterung im Bereich der Kinder- und Jugendfürsorge brachte erst das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922. Neben der gesetzlichen Vereinheitlichung aller Leistungen der öffentlichen und privaten Jugendfürsorge wurde durch das RJWG erstmalig ein öffentlich-rechtlicher Erziehungsanspruch geschaffen. So heißt es im § 1: "Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit. (...) Insoweit der Anspruch des Kindes auf Erziehung von der Familie nicht erfüllt wird, tritt,unbeschadet der Mitarbeit freiwilliger Tätigkeit, öffentliche Jugendhilfe ein." [2] Jugendhilfe ist demnach Erziehung, und zwar als Jugendpflege in Form prophylaktischer Maßnahmen, um einer drohenden Fehlentwicklung zuvorzukommen und als Jugendfürsorge in Form korrigierender Maßnahmen, wenn die Fehlentwicklung bereits eingetreten ist. [3]

Damit schuf das RJWG die rechtliche Voraussetzung für eine Jugendwohlfahrt als öffentliche Erziehungsfürsorge. Seine theoretische Wegweisung erhielt dieser Erziehungsbereich durch Herman Nohl und seine Schule. Ausgehend von den konkreten Ansätzen der jugendfürsorgerischen Praxis entwickelten sie eine Theorie der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, für deren Bezeichnung der Terminus Sozialpädagogik gewählt wurde. [4]

---

1) Vgl. Vahsen, Friedhlem: a.a.O., S. 56

2) Das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 9. Juli 1922 und Jugendgerichtsgesetz vom 16. Februar 1923 nebst Nebengesetzen. Bearbeitet und herausgegeben von Paul Drewes und Emil Sandré, Berlin, Leipzig 1928, 2. Aufl., S. 1o

3) Vgl. RJWG § 2

4) Vgl. Bäumer, Gertrud: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Handbuch der Pädagogik, Bd. V, hrsg. von Nohl, Herman, Pallat, Ludwig, Langensalza 1929, Neudruck 1966, S. 3

## 2.2.1. Konkrete Wirklichkeit als Ausgangspunkt sozialpädagogischer Theoriebildung

Dem Hochschullehrer Nohl, der seine wissenschaftliche Laufbahn als Philosoph und speziell als Ästhetiker begonnen hatte, lagen pädagogische Fragen zunächst fern, insbesondere zu sozialpädagogischen Problemen fehlte ihm die unmittelbare Beziehung. Auf Drängen seiner Studenten, die als Träger der Jugendbewegung und als künftige Lehrer stark pädagogisch interessiert waren, las er schon vor 1914 einmal eine Einführung in die Pädagogik. Die endgültige Hinwendung zur Erziehungswissenschaft erfolgte jedoch erst aus dem Erlebnis des Zusammenbruchs nach dem Ersten Weltkrieg. "Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unsres Volks als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung" [1], so schreibt Nohl im Vorwort zu den "Pädagogischen und politischen Aufsätzen", mit denen er 1919 seine neue Lebensarbeit einleitete.

Die entscheidende Motivation, die ihn dann zu der Konzeption einer sozialpädagogischen Theorie führte, kam aus den Bedürfnissen der Praxis, die sich an Nohl wandte mit der Bitte um klärende Stellungnahme zu drängenden Fragen der Jugendwohlfahrt. Sein Engagement erschöpfte sich jedoch nicht in theoretischen Beiträgen, den zahlreichen Vorträgen, Aufsätzen und Gutachten [2] - von denen er selbst sagt, sie seien ihm gewissermaßen abgefordert worden [3] -, sondern auch in eigener praktischer Arbeit bewies er sich als aktives Glied jener kinder- und jugendfürsorgerischen Bewegung der 2oer Jahre, die im nachhinein die sozialpädagogische genannt wurde. [4] "Mitten in dieser erregenden Be-

1) Nohl, Herman: Pädagogische und politische Aufsätze, Jena 1919, Vorwort, S. 4

2) Zum Teil abgedruckt in: Nohl, Herman: Jugendwohlfahrt, Sozialpädagogische Vorträge, Leipzig 1927. Nohl, Herman: Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Vorwort von E. Blochmann, Weinheim/Bergstraße 1965

3) Vgl. Nohl, Herman: Jugendwohlfahrt, a.a.O., Vorwort

4) Vgl. Hermann, Gertrud: Die sozialpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre, Weinheim, Berlin 1956

wegung stand der Göttinger Pädagoge richtunggebend, Anregungen aufgreifend und vom zentralen Anliegen der erzieherischen Aufgabe her sichtend und ordnend, den Erziehern und Erzieherinnen ihre Aufgabe und den Sinn ihres Tuns klärend" [1], so beschreibt Elisabeth Blochmann das Wirken ihres Lehrers Nohl.

1919 und 1920 gründete Nohl gemeinsam mit anderen Volkshochschulen in Thüringen und Jena, 1921 folgte dann die Jugendvolkshochschule Göttingen. Durch seine Schülerin Elisabeth Blochmann kam er in Verbindung mit Wohlfahrtsschulen und Jugendleiterinnenseminaren. Praktische Anstöße erhielt er auch von seinen beiden Schwestern: Lotte Nohl arbeitete in der Fürsorge für jugendliche Psychophaten, Hilde Nohl im Schulkindergarten. Die Begegnung mit Reformern des Jugendstrafvollzugs - zwei Schüler des Psychologen William Stern und des Kriminalisten Moritz Liepmann, Walter Hermann und Curt Bondy, die 1921 eine Untersuchung zur Erziehungsarbeit im Jugendstrafvollzug durchgeführt hatten, kamen nach Göttingen, wo ihnen unter Nohls Einfluß die pädagogische Begründung ihrer Arbeit gelang - weckte sein Interesse an der Gefängnispädagogik. Von da führte der Weg von selbst auf die Probleme der Fürsorgeerziehung. Eine weitere Verbindung ergab sich vom Jugendstrafvollzug aus zur Jugendgerichtshilfe sowie zur Arbeit der Jugendgerichte überhaupt. Schließlich ist noch Nohls Kontakt zu den Jugendämtern zu nennen. [2]

Aus dieser praktischen Arbeit heraus, angesichts ihrer aktuellen Probleme und Schwierigkeiten erwuchs Nohls Theorie der Sozialpädagogik. [3] Für ihn, den Schüler Diltheys und Anhänger dessen Lebensphilosophie, repräsentieren die in der Praxis vorhandenen Ansätze jugendfürsorgerischer Arbeit ein Stück menschlich-geschicht-

---

1) Blochmann, Elisabeth in: Nohl, Herman: Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 7

2) Vgl. Weniger, Erich: Herman Nohl und die sozialpädagogische Bewegung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1. Beiheft 1959, S. 7 ff.

3) Vgl. Weniger, Erich: a.a.O., S. 1o ff.

liche Realität des konkreten Lebens. Da, so Dilthey, das Leben "dasjenige ist, hinter welches nicht zurückgegangen werden kann" [1], das sich in seinen geschichtlichen Objektivationen bis hinauf zu Kunst, Religion und Philosophie als Sinn seiner selbst offenbart, bildet es auch den allein sinnvollen Ausgangspunkt einer wissenschaftlichen Theorie.

Diltheys Erkenntnisziel, die "systematische Besinnung auf die Grunderfahrungen des Lebens, die unser Dasein gestalten und dann auch die Deutung dieser Gestaltungen ermöglichen" [2], gilt ebenso für Nohl. Wie sein Lehrer betont auch er das Primat des Lebens vor seiner wissenschaftlichen Analyse. "Vor allem isolierenden und konstruierenden Denken - (...) - liegt die konkrete Geschehenswirklichkeit mit ihren Erfahrungen, Begegnungen, Schicksalen und Entscheidungen.(...) Ehe ich daran gehe, diese volle Existenz wissenschaftlich in Abstraktionen aufzulösen auf irgendwelche formalen Gesetzlichkeiten hin, will sie erfahren und in ihrem lebendigen Aufbau aufgeklärt werden." [3]

Dementsprechend nimmt auch Nohls Theorie der Sozialpädagogik ihren Ausgang von den praktischen Ansätzen jugendfürsorgerischer Arbeit, die in den 2oer Jahren dieses Jahrhunderts vorgegeben waren. So wie es ihm in seiner Theorie der pädagogischen Bewegung [4] darum ging, die pädagogische Wirklichkeit gedanklich zu erhellen und zu ordnen, den im pädagogischen Leben deponierten Sinn herauszuheben, "das verborgene System dieses Lebens" herauszuarbeiten und "seinen tiefsten Willen zu klären" [5],

---

1) Dilthey, Wilhelm zitiert nach Fischer, Wolfgang: Kritik der lebensphilosophischen Ansätze der Pädagogik. In: Pädagogik als Wissenschaft, Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, Bochum 1966, S. 34

2) Nohl, Herman: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, besorgt von J. Offermann, Paderborn 1967, S. 34

3) a.a.O., S. 3o

4) Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt a.M. 197o, 7. Aufl.

5) a.a.O., S. 3

versuchte er in seiner sozialpädagogischen Theorie, Sinn und Strukturen dieses vom RJWG mit Jugendhilfe bezeichneten Ausschnittes der Totalität Leben freizulegen.

Mit Hilfe der hermeneutischen Reflexion, der Methode des nachfühlenden Sinnverstehens, analysierte er die Ideen, nach denen sich die bestehende jugendfürsorgerische Praxis, ihre Institutionen und Aufgabenbereiche, historisch entwickelt hat und als deren Resultat er die gegenwärtigen Verhältnisse begreift. Ausgehend von der Wirlichkeit und ihren Nöten, ihren Spannungen und Antinomien, ist er bemüht, die ihr zugrundeliegenden geistigen Energien herauszuarbeiten, ihre Grundmotive ebenso wie die Motive von ihr entgegenwirkenden Kräften. [1] Hinter den zahlreichen Einzelaktivitäten sucht er den inneren Zusammenhang, die gemeinsame Idee, den tieferen Sinn.

Seine Theorie "erhebt sich aus der Praxis, indem sie diese formuliert, begründet und in ihren Konsequenzen entwickelt." [2] Sie versteht sich als prüfende, sichtende und klärende Begleiterin der Praxis, als Klärungsinstanz ihrer Schwierigkeiten und Probleme. "Sie stellt sich an die Seite der Praxis, die zu Entscheidungen zwingt und hilft durch Besinnung zu reinlichen Entscheidungen" [3], indem sie "den Praktikern ein klares Bewußtsein ihrer Situation, der Konflikte, der bis dahin nicht durchschauten Voraussetzungen, des Rechtes und der Grenzen der eigenen und anderer Positionen vermittel(t)." [4] "Die Theorie der Sozialpädagogik teilt die Verantwortung der sozialpädagogischen Praxis, steht selber im Zuge der sozialpädagogischen Bewegung, weiß aber um die Grenze der Theorie, wie sie ihrerseits die Grenzen der einzelnen Motive und Einsätze zu beurteilen unternimmt." [5]

---

1) Vgl. Nohl, Herman: Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit. In: Nohl, Herman: Jugendwohlfahrt, a.a.O.

2) Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland..., a.a.O., S. 122

3) Weniger, Erich: a.a.O., S. 11

4) Klafki, Wolfgang: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie, a.a.O., S. 357

5) Weniger, Erich: a.a.O., S. 16

## 2.2.2. Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrt

1927 veröffentlichte Nohl unter dem Titel "Jugendwohlfahrt" die erste Folge seiner "Sozialpädagogischen Vorträge", von denen er einleitend sagt: "Wie sie nun jetzt hier zusammengedruckt sind, können sie nicht den Anspruch machen, ein Ganzes zu sein, aber doch gewissermaßen eine Suite, die die wesentlichen Themen durchführt, ihr auch darin ähnlich, daß man Variationen in Kauf nehmen muß." [1)]

Fehlt diesen Vorträgen demnach auch der systematische Zusammenhang einer in sich geschlossenen, voll ausgereiften Theorie, so sind sie doch, zumal Nohl selbst vorgibt, mit ihnen den Objektbereich theoretisch hinreichend zu erfassen, bester Ausdruck seines Verständnisses von Sozialpädagogik. Gleich die erste Abhandlung "Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit" liefert den Bezugsrahmen seines Theorieansatzes. Hier interpretiert er die sozialpädagogischen Bestrebungen seiner Zeit als eine Bewegung des Lebens, als Reaktion auf bestimmte Nöte dieses Lebens. "Eine geistige Bewegung wie die Jugendwohlfahrtsarbeit entspringt nicht wie ein Bergquell aus der freien Fülle, einem Überfluß des Herzens, sondern ist das Schicksal einer Not. Diese Not in ihrer ganzen konkreten grausamen Gestalt diktiert auch die Züge der geistigen Gegenwirkung, die sie überwinden soll. Ist diese Not eine wirkliche Lebensnot, die das Ganze angefaßt hat, so wird auch die Gegenwehr aus dem ganzen Leben kommen müssen. So vielseitig die Not ist, so viele Gegenkräfte wird sie aus dem System des Lebens wachrufen. Wenn es die Art des Lebens ist, daß in jeder seiner Seiten immer das Ganze mitenthalten ist, so wird auch jede Seite dieser Not ins Ganze reichen und jede dieser Gegenkräfte wieder die g a n z e Not heilen wollen. Und wenn die Seiten des Lebens dann doch antinomisch zueinander sind, so wird auch das System dieser Gegenwirkungen voll der schwersten Spannungen sein.

---

1) Nohl, Herman: Jugendwohlfahrt, a.a.O., Vorwort

Das ist ganz abstrakt ausgedrückt die Formel für die Jugendwohlfahrtsarbeit: sie ist das spannungsreiche System der geistigen Energien, die die Lebensnot der Zeit, insbesondere der Jugend aufgeweckt hat." [1)]

Ausgehend von der Voraussetzung, daß Wirklichkeit sinn- und strukturbedingt sei, analysiert Nohl dann die in der Jugendwohlfahrtsarbeit wirksamen Energien mit dem Ziel, die dahinterstehende Einheit zu erfassen, zu erkennen, "wo sozusagen das Herz der Bewegung schlägt." [2)] Als gemeinsame Grundlage aller Gegenbewegungen nennt er "die neue soziale und sittliche, körperliche und geistige Not, wie sie im Lauf des 19. Jahrhunderts durch die Entwicklung der Industrie, der Großstädte, der Arbeits- und Wohnverhältnisse, aber auch der allgemeinen Aufklärung über die Völker hereingebrochen ist: die A u f l ö s u n g a l l e r B i n d u n g e n , die den einzelnen Menschen halten, ohne die er ins Bodenlose fällt, und die sich daraus ergebende völlige W e r t l o s i g k e i t d e s M e n s c h e n ." [3)] Doch die geistigen Energien antworten unterschiedlich auf diese Not, "entwickeln ganz verschiedene Gegenmittel, weil die Not mehrseitig ist, und verschiedene, ja entgegengesetzte Deutungen zuläßt." [4)]

Die erste geistige Energie, so Nohl, hat ihren Ursprung im Sozialismus der Arbeiterbewegung. Dieser erkläre die Ursachen der Not auf dem Hintergrund der ökonomischen Verhältnisse und dem Klassenkampfmodell. Sein Ziel sei die Veränderung des gesellschaftlichen Seins als Grundlage des gesellschaftlichen Bewußtseins, "und zwar durch politische Machtverschiebung, die den klassenlosen Staat herbeiführt". [5)] Doch "hinter dieser sogenannten materia-

---

1) Nohl, Herman: Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrt, a.a.O., S. 1

2) a.a.O., S. 2

3) a.a.O.

4) Weniger, Erich: a.a.O., S. 12

5) Nohl, Herman: a.a.O., S. 2 f.

listischen Auffassung" sieht Nohl "eine ganz neue Anschauung von dem Recht des Menschentums jedes einzelnen und von der Solidarität aller arbeitenden Menschen, die ihre Vereinzelung überwindet." [1] Durch eine klassenlose Erziehung, deren Kennzeichen die gerechte Institution, die Gemeinschaft und die Arbeit sind, soll diese neue Gesinnung geweckt und das Kind zum Träger der neuen Gesellschaft erzogen werden.

Dann nennt er die Gegenwirkung der Inneren Mission: allgemeiner Unglaube, Gottentfremdung, Loslösung von allen christlich-sittlichen Grundlagen sei ihre Deutung der Not. Sie zu überwinden, bedürfe es der Wiedergeburt durch Seelsorge und freie Liebestätigkeit. Wiederherstellung der christlichen Familie und einer christlichen Lebensordnung ist das Ziel. "Der Einsatz liegt hier bei der einzelnen Seele, s i e soll gerettet werden und ihre Verbindung mit Gott wiedergewinnen" [2]. Dies, schreibt Nohl, ist die zweite geistige Energie, "die Liebe zu jedem Elenden um Gotteswillen", die "das innerste Leben und alle Zustände regeneriert." [3]

Die dritte geistige Energie wurzelt in der Frauenbewegung. Not erscheine hier als Kulturnot, als Folge einer nicht ausreichenden Berücksichtigung der eigentümlichen Kräfte der Frau in Kultur und Gesellschaft. Daher, so habe Helene Lange formuliert, "'komme (es) darauf an, den Einfluß der Frau wieder geltend zu machen und in die große Gesellschaftsordnung noch einmal alle Kräfte einzuführen, die den geistig sittlichen Untergrund der Familie gebildet haben'. Ihr eigenstes sei die Rücksicht auf jeden, ob arm oder reich, stark oder schwach, die Achtung vor dem Einzelleben, eine geistigere Auffassung des sexuellen Lebens und die Verantwortung für die kommende Generation." [4] Die geistige Mütterlich-

---

1) Nohl, Herman: a.a.O., S. 3

2) a.a.O., S. 5

3) a.a.O., S. 4

4) a.a.O., S. 6

keit, Quell jener spezifisch weiblichen Kräfte, fühlte sich aufgerufen, ins gesellschaftliche Dasein einzugreifen, dort notlindernd wirksam zu werden.

Parallel zu dieser Bewegung habe sich seit den 7oer Jahren die sozialpolitische Bewegung entwickelt, vertreten durch den Verein für Sozialpolitik, die Soziale Praxis sowie die evangelisch-sozialen Kongresse. Sie mobilisierte den Staat, um "gegen die Not der einzelnen Klasse, die sich nicht selber helfen kann und gegen die Gefahr, die von ihr den andern Klassen und der Gesamtheit droht" [1] eine soziale Gesetzgebung zu stellen: "Schutz der Arbeitsverhältnisse, Fabrikgesetzgebung, Heimarbeiterschutz, Kampf gegen die Kinderarbeit, Arbeiterversicherung und soziale Medizin, Kampf gegen die Seuchen, die Säuglingssterblichkeit, die Gewerbekrankheiten, Unfall und Invalidität." [2] Auch hier komme eine neue geistige Energie zum Ausdruck: das Gemeinschaftsbewußtsein staatlicher Verbundenheit.

So bedeutsam diese vier Bewegungen Nohl waren, so gewichtig die in ihnen realisierten Energien, für ihn hatte jede auch ihre ausdrückliche Grenze. Die ethische Grenze des Sozialismus sah er in dessen Reduzierung der vielfältigen Bindungen des sozialen Lebens auf die eine ungegliederte Solidarität, die selbst die Familie als Atavismus eines falschen Eigentumbegriffs verstand. Die Grenze der Inneren Mission war ihr konfessioneller Gegensatz zur geistigen Kultur der Zeit sowie ihre Überschätzung der Religion als Weg zu den Massen. Die Grenze der Frauenbewegung, von Nohl nicht explizit hervorgehoben, liegt in der Grenze des Geschlechts, auch die männlichen Kräfte sind, so in einem anderen Aufsatz dargelegt [3], unentbehrlich.

---

1) Nohl, Herman: a.a.O., S. 7

2) a.a.O.

3) Vgl. Nohl, Herman: Der männliche Sozialbeamte und die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege, In: Nohl, Herman: Jugendwohlfahrt, a.a.O.

Gemeinsame Grenze aller vier Bewegungen war das fraglose Akzeptieren der geistigen Kultur des Bürgertums im 19. Jahrhundert und ihres liberalen Bildungsgedankens. Frauenbewegung wie Sozialpolitik lebten im festen Glauben an die ungebrochenen Werte dieser Kultur und ihrer allgemeinen Bildung, die man eben nur den Massen zugänglich machen müsse. Selbst der Sozialismus hatte diese Bildung nicht in Frage gestellt, sondern nur deren Sozialisierung gefordert. Erst unter dem Eindruck der Kulturkritik entstand eine Bewegung, die wie die gesamte pädagogische Reformbewegung "das Bewußtsein (besaß, HM) von der Not unserer Kultur, der die innere Bindung an ein Ideal fehlt". [1] Angesichts einer ihr problematischen Kultur mit ihren hohlen Formen hatte die Jugendbewegung den Willen, "diese Not aus einem neuen Menschentum heraus zu beheben, dessen wesentlichster Zug ein neues Gemeinschaftsbewußtsein ist." [2] Hier gründet die fünfte geistige Energie, die Gemeinschaftskraft der jugendlichen Verbindungen, als der Jugend ureigenstes Mittel zur kulturellen Erneuerung.

Aus diesen unterschiedlichen Zeitdiagnosen und Hilfsvorschlägen, wie sie nach-, mit- und gegeneinander vom Sozialismus, der Inneren Mission, der Frauenbewegung, der sozialpolitischen und der Jugendbewegung entworfen wurden, entwickelte sich, so Nohl, das spannungsreiche System der Jugendwohlfahrt. Doch hinter diesen Spannungen erkennt er eine gemeinsame Grundhaltung, in der sie ihre letzte Gegensätzlichkeit verlieren; "sie lassen sich nicht übersehen, aber sie sind (...) in einer neuen Einheit aufgehoben." [3] Das "auf die Höherbildung der Menschheit" gerichtete "pädagogische Ethos" [4] ist das übergreifende Gemeinsame, in der sich alle Energien zusammenfinden, die neue Einheit, das geistige Zentrum der Jugend-

---

1) Nohl, Herman: Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit, a.a.O., S. 9

2) a.a.O.

3) a.a.O., S. 1o

4) a.a.O.

wohlfahrtsarbeit. "Das pädagogische Verhalten, die erzieherische Hingabe an den einzelnen Menschen, den 'Menschen im Menschen' ist der feste Grund aller aufbauenden Wohlfahrtsarbeit." [1] "Ihre tragende pädagogische Kraft ist die Liebe, die auf das fremde Menschentum gerichtet ist, und ihr stärkstes Mittel ist der Geist solcher weckenden und formenden Gemeinschaften, in denen sich das höhere Menschentum realisiert." [2]

### 2.2.3. Aufgaben und Ziele der Sozialpädagogik

Hinter den unterschiedlichen Motiven, die zur Arbeit an der Jugend geführt haben, politische, konfessionelle und wirtschaftliche, erscheint für Nohl das "rein Pädagogische", das sich autonom weiß gegenüber Staat, Kirche und Partei, weil es ein eigenes Ziel hat, "den Aufbau eines gesunden, körperlichen und geistigen Lebens im Einzelnen wie im Volk." [3]

Die neue Grundeinstellung der Reformpädagogik, ihr unbedingtes Ansetzen beim einzelnen Zögling, demgegenüber sie sich nicht länger als Vollzugsbeamter irgendwelcher objektiven Mächte fühlt und dessen subjektives Leben, dessen körperlich-geistige Entwicklung ihr nun Ziel und Aufgabe setzt, kennzeichnet auch den Charakter der Jugendwohlfahrt. [4] "Vielleicht bin ich selbst der einen oder anderen Gemeinschaft mehr verbunden. Aber wo ich mich pädagogisch um den andern bemühe, muß er wissen: man will dich nicht werben für eine Partei, für eine Kirche, auch nicht für den Staat, sondern - der Unterschied ist so gering,

---

1) Nohl, Herman: Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit, a.a.O., S. 11

2) a.a.O., S. 12 f.

3) Nohl, Herman: Grundsätzliche Fragen der weiblichen Jugendpflege, In: Nohl, Herman: Jugendwohlfahrt, a.a.O., S. 26

4) Vgl. Nohl, Herman: Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen, In: Nohl, Herman: Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 28 ff.

wie wenn man die Hand umdreht, und ist doch entscheidend - diese Hilfe gilt zunächst und vor allem dir, deinem einsamen Ich, deinem verschütteten, hilferufenden Menschentum." [1]

Ziel dieser Hilfe ist das "Wohl" [2], die Anerkennung des Lebensrechtes jedes einzelnen, zu seinem Wohlsein zu kommen. Zu diesem Wohl gehören neben der Befriedigung elementarer Bedürfnisse wie wohnen, essen, arbeiten und entspannen auch und vor allem das "Recht, erzogen zu werden um seiner selbst willen zur Entfaltung seiner Tüchtigkeit." [3] Doch die erzieherischen Kräfte der Familie sind, so Nohl, gegenwärtig nicht mehr ausreichend, eine gesunde Entwicklung des Kindes zu gewährleisten. Daher wurde mit dem RJWG das Jugendamt als öffentliche Instanz geschaffen, dessen selbständige Aufgabe in der Überwachung bzw. Einlösung dieses Rechtes auf Erziehung liegt. Eingriffe des Jugendamtes sind jedoch erst dann gesetzlich möglich, wenn eine Fehlentwicklung bereits vorliegt oder offensichtlich unmittelbar bevorsteht.

"Es muß (...) immer erst ein Unglück passiert sein, das die Jugendhilfe danach wieder gutzumachen sucht. Hier, schreibt Nohl, "liegt meines Erachtens d e r s c h w e r e K o n s t r u k t i o n s f e h l e r i m A u f b a u d e r g a n z e n A r b e i t." [4] Jugendwohlfahrt ist zwar erwachsen aus der Hilfe gegen den einzelnen Notfall, doch jetzt kommt alles darauf an, daß ihre Arbeit eine positive Wendung nimmt: "sie ist konzentriert auf die Krankheit, sie sollte aber auf die Gesunderhaltung konzentriert sein" [5]. Wohl sieht auch er die große

---

1) Nohl, Herman: Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit, a.a.O., S. 13

2) Vgl. Nohl, Herman: Der männliche Sozialbeamte und die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege, a.a.O., S. 19 ff.

3) a.a.O., S. 2o

4) Nohl, Herman: Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe, In: Nohl, Herman: Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 45

5) a.a.O., S. 45 f.

Aufgabe des Jugendamtes in der Heilung aufgebrochener Schäden, doch wichtiger ist ihm eine "pädagogisch(e), das heißt positiv aufbauend(e)" [1] Arbeit an der Jugend im Zusammenhang der gesamten Volksbildung. "Das ganze Schwergewicht unserer Jugendarbeit (müßte sich) von der Heilung und Rettung irgendwie verwahrloster und kranker Jugend auf die V o r b e u g u n g , von der Therapeutik auf die Prophylaxe verlagern." [2]

"Hier (liegt) der L e b e n s n e r v unserer Jugendhilfe und der a u t o n o m e E x i s t e n z s i n n des Jugendamtes (...), in dieser O r g a n i s a t i o n e i n e r g e s u n d e n A u f b a u m ö g l i c h k e i t u n s e r e r g r o ß s t ä d t i s c h e n w i e u n s e r e r l ä n d l i c h e n J u g e n d und in ihrem p ä d a g o g i s c h e n Z i e l ." [3] Jugendpflege im weitesten Sinne des Wortes - angefangen mit Eheberatung und Mutterschaftshilfe über Säuglings- und Mütterberatungsstellen zum Kindergarten, Hort und Tagesstätte, örtlicher Erholungsfürsorge sowie Erziehungsberatungsstellen bis zur Jugendpflege der Schulentlassenen einschließlich Berufsberatung und Jugendvolkshochschule - wird damit zur neuen Hauptaufgabe der Jugendwohlfahrt. "So entwickelt sich ein organischer Zusammenhang positiver Arbeit, deren Seele pädagogischer Natur ist, und deren letztes Wort immer die Beratung und Erziehung zur Selbstverantwortung sein muß." [4]

Diese Forderung, weiß Nohl, ist nicht unbestritten. Er kennt jene aus dem Sozialismus stammende Auffassung, wonach Not und Elend, Verwahrlosung und Kriminalität ihre Ursache in sozio-ökonomischen Faktoren haben und nicht aus Persönlichkeitsstrukturen des einzelnen resultieren, "das Problem (...) nicht in den Menschen (liege), sondern in den Umständen" [5]. Letztes Ziel jeder fürsorgerischen

---

1) Nohl, Herman: Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe, a.a.O., S. 45

2) a.a.O., S. 46

3) a.a.O., S. 49

4) a.a.O., S. 47

5) a.a.O., S. 46

Arbeit müsse daher die Änderung und Höherbildung der Umwelt sein.

Die Berechtigung dieses Standpunktes besteht für Nohl darin, "daß allerdings die Bedingungen eines menschenwürdigen Lebens die Voraussetzungen aller höheren Ansprüche an den Menschen sind, (...) daß der Mensch zwar noch sehr wenig sei, wenn er warm wohne und satt zu essen habe, daß er aber warm wohnen und satt zu essen haben müsse, ehe sich die bessere Natur in ihm regen könne." [1] Die Grenze dieser Einsicht liegt jedoch in der fehlenden Berücksichtigung des Charakters, "der doch mindestens die eine Hälfte des Schicksals ist, schon weil die Umwelt ja nicht unabhängig vom Charakter ist, sondern zum Teil wenigstens eine Funktion des Subjekts." [2] Da jedoch der Charakter erst durch eine Bindung in der geistigen Umwelt seinen wahren Halt bekommt, tritt neben die rein materielle Fürsorge die Sozialpädagogik, deren Ziel "die p e r s ö n l i c h e Stützung und (...) (der, HM) Wiederaufbau des Menschen selbst und seiner g e i s t i g e n Umwelt" [3] ist. Die sachliche Hilfe ist zwar die praktische Voraussetzung der persönlichen, doch "das Ethische bleibt immer das geistige Apriori: der Charakter mit seiner Verantwortlichkeit und die geistigen Gemeinschaften, in denen der Mensch sein wahres inhaltvolles Leben hat" [4]. Die größere Hälfte aller Hilfe muß deshalb Erziehungshilfe sein, Änderung und Höherbildung der Menschheit. [5]

"Daß das Leben der Jugend bildend sei, ist die wahrhaftig nicht hoffnungslose Aufgabe, der neue positive Sinn der

---

1) Nohl, Herman: Der männliche Sozialbeamte und die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege, a.a.O., S. 21

2) a.a.O., S. 22

3) a.a.O.

4) a.a.O.

5) Vgl. Nohl, Herman: Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe, a.a.O., S. 46

Sozialpädagogik" [1], schreibt auch Gertrud Bäumer. Das Bestreben gilt der Erziehung einer Jugend, die fähig ist, ihr Leben selbst zu meistern. Die "Weckung des persönlichen Stolzes der Selbstverantwortung und Selbsthilfe und die Entwicklung aller Kräfte, die solche Selbsthilfe nötig hat" [2], sind daher die erzieherischen Aufgaben,die im Mittelpunkt aller Jugendhilfe zu stehen haben. "Gelingt es uns nicht, irgendwie die öffentliche Jugendhilfe und weiter doch auch die gesamte Wohlfahrtspflege so zu pädagogisieren, das heißt also auf die W e c k u n g d e r K r ä f t e und des W i l l e n s z u r S e l b s t h i l f e beim e i n z e l n e n wie bei der F a m i l i e und auch bei der G e m e i n d e einzustellen, so dient sie unserem Volke statt zum Aufbau zur C h a r a k t e r a u f l ö s u n g !" [3]

## 2.2.4. Sozialpädagogik als Jugendwohlfahrt der dritte pädagogische Bereich neben Familie und Schule

Nohl selbst gibt keine ausdrückliche Definition des Begriffs Sozialpädagogik, doch im 5. Band des von ihm gemeinsam mit Ludwig Pallat herausgegebenen "Handbuches der Pädagogik", der den Titel Sozialpädagogik trägt, formuliert die ehemalige Nohl-Schülerin Gertrud Bäumer ganz in seinem Sinne: "Sozialpädagogik (...) bezeichnet nicht ein Prinzip, dem die g e s a m t e Pädagogik, sowohl ihre Theorie wie ihre Methoden, wie ihre Anstalten und Werke (...) unterstellt ist, sondern einen Ausschnitt: alles, was Erziehung, aber nicht Schule und

---

1) Bäumer, Gertrud: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie, a.a.O., S. 15

2) Nohl, Herman: Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe, a.a.O., S. 5o

3) a.a.O., S. 46

nicht Familie ist. Sozialpädagogik bedeutet hier den Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt." [1] Sozialpädagogik entsteht als "Nothilfe", d.h. unter normalen und gesunden Verhältnissen ist sie nicht nötig, sie entsteht erst, wenn sich Lücken im Erziehungsleben zeigen, wenn die Familie als Erziehungsträger nicht mehr ausreicht. "Von der Anschauung aus, daß in der Ausfüllung dieser Lücken eine besondere Mehrleistung der Gesellschaft zu sehen sei, taucht hier das Wort 'sozial' auf." [2]

So gesehen ist auch die Schule ursprünglich eine sozialpädagogische Einrichtung: das öffentliche Bildungswesen entstand als Erziehungshilfe für eine den erzieherischen Anforderungen der Gesellschaft nicht mehr gewachsene Familie. Vor allem die unentgeltliche öffentliche Volksschule (Armenschule) hatte anfangs deutlich Nothilfecharakter, sie war der vom Staat gestellte Ersatz und die Ergänzung der unzureichenden familiären Erziehungsleistung. Erst mit der Zeit wurde erkennbar, daß sich hier ein eigenständiges Erziehungssystem entwickelte, das nicht nur Lückenbüßer für die Familie im Bedarfsfalle war, sondern grundsätzlich einen Teil der Erziehungsaufgaben übernahm.

Die Entwicklung des Systems der öffentlichen Erziehungsfürsorge, der Sozialpädagogik im Sinne Bäumers, zeigt deutliche Parallelen: auch sie entstand zunächst "als Nothilfe, um für die Familie einzutreten da, wo sie nicht vorhanden war (Waisen und Uneheliche); oder um sie zu stützen und zu ergänzen, wo aus Gründen ihrer sozialen

---

1) Bäumer, Gertrud: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie, a.a.O., S. 3

2) a.a.O.

Lage oder ihrer Minderwertigkeit oder der besonderen Schwierigkeiten des Erziehungsproblems ihre Erziehungsmittel nicht ausreichten." [1] Sozialpädagogik setzte ein bei einzelnen Mißständen, "sie wurde durch Gefahren gerufen, die dem Kinderschicksal drohten, und versuchte zu schützen und zu heilen." [2] Doch mit der Änderung der gesellschaftlichen Struktur, mit den zunehmenden "Nöten und Mißständen, die durch die Massenformationen des gegenwärtigen Wirtschaftssystems geschaffen sind" [3], wandelte sich auch die Grundlage der öffentlichen Erziehungsfürsorge. Auf den Gebieten erziehlicher Tätigkeit außerhalb der Schule entwickelte sich "ein neues System mit einem neuen Träger, dem n o r m a l e r Weise - und nicht nur ausnahmsweise - gewisse Leistungen in dem Ganzen der von Familie, Gesellschaft und Staat getragenen Bildung des Nachwuchses zufielen." [4]

Theoretischer Bezugsrahmen für diese Ausführungen Bäumers, die zugleich das dem Handbuch zugrundeliegende allgemeine Verständnis von Sozialpädagogik wiedergeben, sind Vorlesungen, Vorträge und Aufsätze ihres Lehrers Nohl. [5] So entspricht ihre topologische Bestimmung von Sozialpädagogik als jenem pädagogischen Territorium, das nicht Familie und nicht Schule ist, der besonderen Entstehungsgeschichte seiner sozialpädagogischen Theorie und ihrem methodischen Ansatz, Wirklichkeit begrifflich zu erfassen. [6] Diese Theorie nimmt ihren Ausgang ja nicht von einer vorgegebenen Definition, sondern setzt an bei den konkreten Vorhaben jugendfürsorgerischer Arbeit, um hinter das äußere Durch-

---

1) Bäumer, Gertrud: a.a.O., S. 3 f.

2) a.a.O., S. 15

3) a.a.O.

4) a.a.O., S. 4

5) Vgl. Hoffmann, Erika: Sozialpädagogik und Gruppenpädagogik, In: Besser, Luise (Hrsg.): Beiträge zur Sozialpädagogik, Heidelberg 1961, S. 132

6) Vgl. hier S. 75 ff.

einander der unterschiedlichen Bestrebungen zu sehen, sie auszulegen, zu erklären und zu deuten. Dabei zeigt sich dann, daß den bestehenden Ansätzen ein pädagogisches Engagement gemeinsam ist, das den tragenden Grund der gesamten Arbeit bildet, die Idee, in der sich ihre innere Einheit manifestiert. Hier, in ihrer letztlich auf Erziehung gerichteten Aufgabenstellung, liegt für Nohl die Berechtigung, die verschiedenen Erscheinungsformen jugendfürsorgerischer Tätigkeit als der Pädagogik zugehörig zu betrachten.

Ausdruck dieser Zugehörigkeit ist der Terminus Sozialpädagogik, d. h. er dient der Bezeichnung eines bestimmten pädagogischen Bereiches, eines Bereiches, dessen Abgrenzung jedoch aufgrund der Unterschiedlichkeit der in der Praxis vorliegenden Maßnahmen und Einrichtungen nur negativ erfolgen kann: "alles, was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist." Damit wird Sozialpädagogik der Begriff für einen dritten Erziehungsraum neben Familie und Schule mit einer eigenen "autonomen sozialpädagogischen Idee, deren inhaltlicher Kern - (...) - Erziehung zur Kraft und zum Mut der Selbsthilfe in der Gemeinschaft ist." [1] Diese Eigenständigkeit des neuen Erziehungsfeldes resultiert daraus, "mehr" zu sein als bloßer Ersatz, nämlich "ein fruchtbarer Zuwachs, ein gesundes Produkt neuer gesellschaftlicher Kräfte." [2]

---

1) Nohl, Herman: Die pädagogische Idee in der öffentlichen Jugendhilfe, a.a.O., S. 49

2) Bäumer, Gertrud: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie,a.a.O., S. 15

## 2.3. Sozio-ökonomische Implikationen der Sozialpädagogik

Die Darstellung der historischen Entwicklung der Jugendwohlfahrt wies auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen ihrer jeweils aktuellen Erscheinungsform mit ihren speziellen Aufgaben und Zielen und sozio-ökonomischen Gegebenheiten, insbesondere eine Dependenz von Jugendwohlfahrt und Produktionsbedingungen.

Für die noch ganz auf das Jenseits gerichtete Gesellschaftsordnung des Mittelalters - "Alle weltlichen Werte und Zwecke sind den überweltlichen untergeordnet und erhalten von ihnen aus ihrem (!) festen Ort in dem vom Natürlichen zum Übernatürlichen stufenweise aufsteigenden, organisch gegliederten Kosmos angewiesen." [1] - hatte der Arme als Armer seinen Platz: er war Empfänger des Gott wohlgefälligen Almosens und damit unentbehrlich, um dem transzendenten Ziel näherzukommen. Diese gesellschaftliche Funktionalität von Bedürftigkeit bedingte wesentlich den Charakter der mittelalterlichen Kinderfürsorge, ihre Beschränkung auf eine rein materielle Versorgung verwaister und verlassener Kinder bis diese durch Bettel ihr Leben selbst erhalten konnten.

Mit fortschreitender Ausbreitung der Geldwirtschaft gerät die Almosenpraxis des Mittelalters zunehmend in Konflikt mit den Erfordernissen wirtschaftlicher Kapitalbildung. "Der Ausspruch eines der Fugger, er wolle erwerben solange er lebe" ist Ausdruck einer neuen weltlich orientierten Einstellung: "man erwirbt nicht mehr, um leben zu können, man lebt, um zu erwerben." [2] Das Geld, bisher hauptsächlich Thesaurierungsmittel, wird nunmehr angelegt, um neuen Gewinn zu erzielen. Für eine Gesellschaft, deren Streben nun nicht mehr ausschließlich der Erlangung

---

1) Scherpner, Hans: Theorie der Fürsorge, a.a.O., S. 3o
2) a.a.O., S. 44

des Seelenheiles galt, sondern vorrangig auf den Erwerb materieller Güter gerichtet war, hatte der Arme als Almosenempfänger seine Legitimierung verloren. Dies fand seinen Niederschlag in den spätfeudalen Bettelordnungen, die alle eine grundsätzliche Arbeitspflicht statuieren und, unabhängig davon, ob es überhaupt Arbeit gibt, unter Androhung schwerster körperlicher Strafen wie Auspeitschen, Verstümmelung, Brandmarkung und Hinrichtung den Bettel von arbeitsfähigen Armen untersagen. [1)]

Mit dem Übergang von der Agrarstruktur des Feudalismus zum Manufaktur- und Fabrikwesen des Frühkapitalismus vollzog sich demnach auch ein tiefgreifender Wandel in der Armenpflege. An die Stelle der mildtätigen Versorgung tritt die Unterbringung in Zwangsarbeitsanstalten, wo die produktive Verwendung der Armen als Arbeitskräfte dem Hof und dem beginnenden Unternehmertum erhöhte Einkünfte sichert. Auch die Kinderfürsorge unterlag diesem Wandel, auch sie wird Objekt merkantilen Erwerbstrebens. [2)]

Richtete sich in den ersten Anfängen der industriellen Entwicklung Kinderfürsorge ganz auf die unmittelbare Nutzung der kindlichen Arbeitskraft, - Sterblichkeitsquoten von oftmals über 24 % zeugen von der Brutalität einer Ausbeutung, die ausschließlich gewinnorientiert war [3)] -, so wurde im 18. Jahrhundert, wesentlich mitbedingt durch die Anforderungen eines sich entfaltenden Kapitalismus, dessen Existenz von einem ausreichenden Arbeitskräftepotential abhängig ist, eine konsequente Arbeitserziehung, die für einen effektiven Arbeitseinsatz im Erwachsenenalter kognitiv und affektiv vorbereiten sollte, primäres Anliegen. [4)] "Die Waisen- und Arbeitshäuser (...) hatten die institutionalisierte Auf-

---

1) Vgl. Kuczynski, Jürgen: Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland, a.a.O., S. 12 ff.

2) Vgl. Lütge, Friedrich: Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, a.a.O., S. 334 ff.

3) Vgl. Kuczynski, Jürgen: a.a.O., S. 36

4) Vgl. Nowicki, Michael: Zur Geschichte der Sozialarbeit, a.a.O., S. 64 ff.

gabe, die Besitzlosen mit 'pädagogischen Mitteln' wie Strafe und Erziehung, Unterdrückung und sogenannte Besserung den ökonomischen Erfordernissen der gesellschaftlichen Entwicklung anzupassen und sie für die historisch notwendig gewordene Lohnarbeit zuzurichten." [1] "Die andere Seite des prophylaktischen oder intervenierenden Zurichtungsprozesses ist die Angst des Bürgertums (...) vor der erstarkenden und sich organisierenden Arbeiterbewegung. Dieser Existenzgefährdung galt es durch Vorbeugungs- und Disziplinierungsmaßnahmen entgegenzutreten, wie Zwangserziehung einerseits und der 'Gründung von christlich-antikommunistischen Jünglingsvereinen, der katholischen Kolping-Vereine (...), der Fortbildungsvereine für Gesellen und junge Arbeiter, der Sonntagssäle und Lesevereine etc. andererseits." [2]

Die Entstehung einer speziellen Kinderfürsorge war demnach unmittelbar geknüpft an die Ausweitung der Geldwirtschaft und die damit verbundene Möglichkeit der Kapitalbildung, ihre Veränderungen resultierten zu einem Großteil aus den sich wandelnden materiellen Erfordernissen der jeweiligen Produktionsverhältnisse. Daher scheint es notwendig, auch die öffentliche Jugendhilfe der 2oer Jahre in Verbindung mit den sozioökonomischen Gegebenheiten zu sehen. Betrachtet man jedoch die theoretischen Ausführungen Nohls zur Jugendwohlfahrt, der Sozialpädagogik in seinem Sinne, so findet man außer dem sehr allgemeinen Hinweis, daß ihre Grundlage "die neue soziale und sittliche, körperliche und geistige Not (sei, HM), wie sie im Lauf des 19. Jahrhunderts durch die Entwicklung der Industrie, der Großstädte, der Arbeits- und Wohnverhältnisse, aber auch der allgemeinen Aufklärung über die Völker hereingebrochen ist" [3], wenig, das auf eine Reflexion dieses

---

1) Nowicki, Michael: Zur Geschichte der Sozialarbeit, a.a.O., S. 67

2) a.a.O., S. 73

3) Nohl, Herman: Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit, a.a.O., S. 2

Zusammenhangs schließen läßt. Seine historische Analyse richtete sich vielmehr primär auf die geistesgeschichtlichen Hintergründe der Entstehung von Kinder- und Jugendfürsorge, politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Zusammenhänge finden dabei nur unzureichende Berücksichtigung. So erscheint ihm denn auch die sich zeigende Not weniger als eine materielle Not, als akuter Mangel an dem zum Leben Nötigsten, sondern als "Auflösung aller Bindungen" und einer daraus resultierenden "völlige(n) Wertlosigkeit des Menschen" [1].

Zweifellos haben die von ihm genannten geistigen Energien die aktuelle Erscheinungsform der Jugendwohlfahrt seiner Zeit mitgeprägt, sowohl Arbeiterbewegung als auch Innere Mission, Sozialpolitik, Frauenbewegung wie Jugendbewegung gaben entscheidende Impulse für Wandlungen in den Hilfsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche, für Änderungen ihrer Ziel- und Aufgabenstellung. Doch sind die in diesen Bewegungen sich manifestierenden geistigen Potenzen nur sehr bedingt als Reaktion auf zunehmende Bindungs- und Wertlosigkeit des Menschen zu deuten [2], selbst wenn dies der subjektiven Auffassung ihrer Träger entsprechen sollte, sondern vor allem als Folge sozio-ökonomischer Faktoren.

Insbesondere die Nohlsche Interpretation des Sozialismus als letztlich getragen von einer humanitären Idee, der "Anschauung von dem Recht des Menschentums jedes einzelnen und von der Solidarität aller arbeitenden Menschen" [3], wird dieser Bewegung und ihrem Ursprung in den wirtschaftlichen und sozialen Zuständen des frühen 19. Jahrhunderts wohl kaum gerecht. [4] Damit soll nicht ein ethischer Gehalt Marxscher Gedanken bestritten werden, im Gegenteil "von den frühesten bis zu den spätesten Werken hat Marx

---

1) Vgl. hier S. 8o

2) Vgl. Nohl, Herman: Die geistigen Energien der Jugendwohlfahrtsarbeit, a.a.O., S. 2

3) a.a.O., S. 3

4) Vgl. hier S. 16 ff.

als Nachfolger der großen humanistisch-ethischen Tradition Europas geschrieben" [1], doch "sein Humanismus ist (...) nicht in erster Linie moralisch - obwohl er die moralische Dimension enthält -, sondern praktisch,revolutionär. Dieser Humanismus ist bestrebt, bis zu den Ursprüngen der inhumanen Gesellschaftsordnung vorzudringen und sich nicht wie der utopische Sozialismus in erster Linie mit deren Folgen zu beschäftigen und so naiv und ohnmächtig zu bleiben. Der Marxsche Humanismus rechnet nicht mit dem humanen Appell und dessen Einfluß, sondern mit etwas viel tieferem: dem I n t e r e s s e der Arbeiterklasse." [2]

Nohls Darstellung der Inneren Mission ist sicher eine angemessene Wiedergabe ihres eigenen Selbstverständnisses, doch obwohl ihr Gegensatz zum Sozialismus gesehen wird, wird nur die christliche Motivation, "die Liebe zu jedem Elenden um Gotteswillen" [3] und nicht auch die politische als entscheidende Antriebsfeder für Wicherns fürsorgerisches Engagement genannt. Es wird übersehen, daß spätestens nach den 48er Unruhen und dem Erscheinen des Kommunistischen Manifests in die Ausformulierung der Wittenberger Kirchentagsrede zur Denkschrift der Inneren Mission unter dem Einfluß des Preußischen Königshauses und hoher Regierungsbeamter starke antikommunistische Tendenzen einfließen. [4]

---

1) Stojanović, Svetozar: Kritik und Zukunft des Sozialismus, Frankfurt a.M., 1972, S. 114

2) a.a.O., S. 115

3) Nohl, Herman: a.a.O., S. 4

4) Vgl. Wichern, Johann, H.: Die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche. Eine Denkschrift an die deutsche Nation im Auftrage des Centralausschusses für die innere Mission. Hamburg 1849, 2. Aufl. S. 34 f., S. 37, S. 112 ff., S. 161 f., S. 165 ff., S. 178, S. 181, S. 2oo f.
Vgl. Brakelmann, Günter: Kirche und Sozialismus im 19. Jahrhundert, Witten 1966, S. 7 - S. 1o9

Auch die Aktivitäten der sozialpolitischen Bewegung sind auf diesem Hintergrund zu begreifen, denn wie Nohl selbst schreibt, stand hinter ihrer Forderung nach sozialer Gesetzgebung nicht nur der Wille, die Not des Proletariats zu lindern, sondern auch die Absicht, die von diesem Proletariat ausgehende Bedrohung für die anderen Volksschichten abzufangen. Über die tatsächliche Gewichtung dieser beiden Intentionen für die Realisierung der Sozialgesetzgebung äußert sich Bismarck 1884 sehr offen: "Wenn es keine Sozialdemokratie gäbe und wenn nicht eine Menge Leute sich vor ihr fürchteten, wäre diese Sozialpolitik nie zustande gekommen." [1)]

Die Bestrebungen der Frauenbewegung im jugendfürsorgerischen Bereich gründeten sicher in dem Willen zu helfen, doch zugleich waren sie der Versuch, auf diesem Wege ihre politischen Forderungen nach Gleichberechtigung und Wahlrecht durchzusetzen, wenn auch im Laufe der Zeit das Streben nach politischer Einflußmöglichkeit mehr und mehr in den Hintergrund trat.

Dem Nohlschen Nachweis der fünften geistigen Energie ist anzumerken, daß er sich auf die Darstellung der bürgerlichen Jugendbewegung beschränkt, deren Aufbegehren sich gegen die herrschenden Lebensformen der Großstadt, gegen Repression und autoritäre Bevormundung durch Elternhaus und Schule richtete, die proletarische Jugendbewegung jedoch unberücksichtigt läßt. Die Jugendorganisationen der Arbeiterschicht aber resultierten aus der Erfahrung von extremer Ausbeutung und ökonomischer Gewalt, ihre Ziele waren politischer Natur: "Kampf gegen den Militarismus, wirtschaftlicher Kampf und Schutz, sozialistische Erziehungs- und Bildungsarbeit." [2)]

---

1) Zitiert nach Nowicki, Michael: a.a.O., S. 75
Vgl. Ritter, Gerhard A., Kocka, Jürgen (Hrsg.): Deutsche Sozialgeschichte, a.a.O., S. 397 f.

2) Nowicki, Michael: a.a.O., S. 79
Vgl. Autorenkollektiv: Gefesselte Jugend, a.a.O., S. 49 f.

Nohls Definition von Jugendwohlfahrt als eines Systems von geistigen Energien, die die Lebensnot der Zeit, insbesondere der Jugend herausgefordert hat, bedarf demnach einer Relativierung: Die geistigen Energien antworteten nicht nur auf die Not der Jugend, sondern waren auch Reaktion auf gesellschaftliche Gegebenheiten. Mit dem Willen zu helfen verbanden sich handfeste wirtschaftliche und politische Intentionen. Diese wurden nicht dadurch aufgehoben, daß die Hilfsmaßnahmen Erziehungscharakter bekamen, denn, wie ihre historische Entwicklung zeigt, vollzog sich auch dieser Wandel nicht unabhängig von politischen und ökonomischen Interessen.

Anhaltspunkte für das Fortbestehen dieser Motive liefert das RJWG selbst, das ja Jugendhilfe ausdrücklich als Erziehungshilfe bestimmte. Einige Auszüge aus dem Kommentar zu dem 1928 von Paul Drewes und Emil Sandré herausgegebenen Abdruck des RJWG [1] mögen dies verdeutlichen.

Zunächst Erläuterungen zu Jugendpflege und Jugendfürsorge: "Jugendpflege wird im allgemeinen die Betreuung der körperlich, geistig und seelisch gesunden Jugend beiderlei Geschlechts nach der Schulentlassung bis zum 18. oder 2o. Lebensjahr genannt. Sie hat die Aufgabe, ein körperliches, geistiges oder seelisches Krankwerden zu verhüten. Sie sucht daher die schulentlassene und im Beruf stehende Jugend zu sammeln, in einwandfreier Weise zu beschäftigen und wirtschaftlich zu unterstützen. (...) Jugendfürsorge ist dagegen fürsorgerische Arbeit an der körperlich, geistig oder seelisch nicht mehr einwandfreien Jugend. Diese Jugend kann gesellschaftsfeindlich werden oder ist es bereits. Es ist daher nicht nur das Recht, sondern sogar die Pflicht des Staates, alles zu tun, um diesen Teil seiner Jugend für die Allgemeinheit zu erhalten bezw. wieder zu brauchbaren Gliedern der Allge-

---

1) Das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 9. Juli 1922 und Jugendgerichtsgesetz vom 16. Februar 1923 nebst Nebengesetzen. a.a.O.

meinheit zu erziehen." [1]

Nun Bemerkungen zur Fürsorgeerziehung: "Die FE. (Fürsorgeerziehung, HM) dient ihrem Wesen nach als Ersatz der normalen Erziehung durch die nach dem Familienrecht zur Erziehung Berechtigten (...), wenn aus der Unzulänglichkeit der Familienerziehung Folgen eingetreten oder zu befürchten sind, denen im Interesse des Kindes wie der Allgemeinheit entgegengetreten werden muß." [2] "Das öffentliche Interesse besteht darin, daß durch die FE. (Fürsorgeerziehung, HM) den Gefahren vorgebeugt werden soll, die der Allgemeinheit aus dem Aufwachsen erziehungsbedürftiger Jgdl. (Jugendlicher, HM) unter verwahrlosten Verhältnissen drohen." [3]

Die in diesen Äußerungen zum Ausdruck kommende Motivation ist das zugleich politische und ökonomische Interesse an einer in das Gesellschaftssystem wohl integrierten Jugend, einer Jugend, die weder den Bestand der gesellschaftlichen Ordnung gefährdet noch sich den Ansprüchen, die Staat und Wirtschaft an sie richten, verweigert, insbesondere der Erfüllung ihrer Aufgabe im Produktionsbereich. Die Aufgabe der Jugendhilfe besteht demnach darin, mit Hilfe von zusätzlichen Erziehungsmaßnahmen einen Beitrag zur Sozial- und Systemintegration zu leisten, und zwar einerseits durch die Vermittlung von generalisierenden Wert- und Orientierungsmodi, die sowohl abweichendes Verhalten verhindern bzw. resozialisieren als auch Loyalität gegenüber dem bestehenden Gesellschaftssystem erzeugen und andererseits durch die Vermittlung von Fertigkeiten, Kenntnissen und generellen Verhaltensbereitschaften, die die Herausbildung des allgemeinen Arbeitsvermögens sowie die Qualifizierung für Berufsrollen unterstützen. [4]

---

1) Das Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 9. Juli 1922 und Jugendgerichtsgesetz vom 16. Februar 1923 nebst Nebengesetzen, a.a.O., S. 15

2) a.a.O., S. 164

3) a.a.O., S. 167

4) Vgl. Vahsen, Friedhelm: Einführung in die Sozialpädagogik, a.a.O., S. 67 ff.

Damit steht die vom RJWG rechtlich verankerte Jugendhilfe zur Gesellschaft und ihrer Wirtschaftsform in einem funktionalen Verhältnis, d. h. das System und die Erfordernisse der Wirtschaft stellen den Bezugsrahmen dar, in dem sie die Not der Kinder und Jugendlichen zu lindern sucht. Zwar entwirft Nohl das Konzept einer Jugendhilfe, einer Sozialpädagogik, deren Ziel- und Aufgabenstellung nicht von wirtschaftlichen und politischen Bestrebungen geleitet werden, sondern allein an den Interessen des Kindes orientiert sind, doch da seine Theorie den Ausgang von den in der Praxis vorgegebenen Ansätzen nimmt, d. h. den vom RJWG geschaffenen Institutionen und Einrichtungen ebenso wie den aus Arbeits- und Anstaltserziehung der vorangehenden Jahrhunderte entstandenen Maßnahmen, fließen deren Motivationen, sofern sie nicht als sozialpädagogischen Prinzipien widersprechend zurückgewiesen werden, in seinen Ansatz mit ein. Da er aber das Selbstverständnis der Praxis nicht in Frage stellt, bleibt ihm ein Großteil ihrer objektiven Intentionen und Motive unaufgedeckt, so daß sich Ideologien der Praxis in seiner Theorie reproduzieren. Damit wird nun die Realisierbarkeit der von Nohl geforderten Pädagogisierung der Jugendhilfe, der Wende zum Kind und der absolut vorrangigen Berücksichtigung seiner Bedürfnisse zweifelhaft, denn Motivationen, die man nicht kennt, lassen sich weder daraufhin befragen, ob sie dem "Wohl" des Kindes entgegenstehen noch für den eigenen Ansatz außer Kraft setzen.

## 3. Sozialpädagogik in den 5oer und 6oer Jahren - Wiederaufnahme und Fortführung der bestehenden sozialpädagogischen Entwicklungsstränge

Der Nationalsozialismus brachte die vorangehenden theoretischen wie praktischen Bemühungen um Sozialpädagogik weitgehend zum Erliegen. Die AWO (Arbeiter Wohlfahrtsorganisation) und alle sozialistischen oder gewerkschaftlichen Wohlfahrtsorganisationen wurden verboten, die christlichen Verbände in ihrer Arbeit stark behindert. Die 1933 gegründete "Nationalsozialistische Volkswohlfahrt" (NSV) unterstand direkt den Weisungen der Partei. Wohlfahrt, Kinder- und Jugendhilfe erhielten eine inhaltliche Neubestimmung, deren "oberster Grundsatz (...) die Unterordnung jeglicher Fürsorge unter die nationalsozialistische Rassentheorie" [1] war.

"Wertvolle" Mitglieder der Gesellschaft hatten auf der Grundlage nationaler und rassischer Solidarität jede Unterstützung zu erhalten, "Minderwertigen" jedoch war eine "ausmerzende Erbpflege" zugedacht. Hilfsmaßnahmen für körperlich oder geistig Behinderte galten als Dienst an nicht lebenstüchtigen bzw. nicht lebenswürdigen Menschen und waren dementsprechend unerwünscht. "Das Erziehungspostulat der bisherigen Fürsorge wurde im Faschismus offen als planmäßige Unterweisung in nationalsozialistischer Ideologie bezeichnet. Die Fürsorgerin sollte den einzelnen 'in seinem inneren seelischen Verhalten beeinflussen und unter Benutzung nationalsozialistischer Motive, die für den Betreuten als starke Imperative wirken, aus ihm ein nützliches und leistungswilliges Glied des Volksganzen machen'." [2]

---

1) Nowicki, Michael: Zur Geschichte der Sozialarbeit, a.a.O., S. 85

2) a.a.O., Nowicki zitiert hier H. Althaus: Nationalsozialistische Volkswohlfahrt, Berlin 1937, S. 11

In den Jahren nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches kam es dann zu der Wiederaufnahme der durch den Nationalsozialismus abgebrochenen sozialpädagogischen Bestrebungen. Doch griff man nicht nur auf Ansätze der 2oer Jahre zurück, sondern neben der Konzeption von Sozialpädagogik als Theorie und Praxis der öffentlichen Jugendhilfe wurden auch die älteren Vorstellungen, die Sozialpädagogik als Wissenschaft der Gemeinschaftserziehung verstanden, reaktualisiert. Begriffsdefinition, Ziel- und Aufgabenstellung sowie die Abgrenzung sozialpädagogischer Inhalte erfolgte dabei teils durch bloßen Rekurs auf geschichtliche Ursprungsmomente teils durch kritische Auseinandersetzung mit ihnen.

### 3.1. Sozialpädagogik als der Inbegriff für durch bestimmte Verhältnisse der modernen Gesellschaft notwendig gewordene pädagogische Aufgabenbereiche

Eine kritische Weiterentwicklung der von Nohl und Bäumer vorgelegten Ansätze zu einer Theorie der Sozialpädagogik stellen die Arbeiten Klaus Mollenhauers dar. Ähnlich Nohl versucht er zu einem Verständnis von Sozialpädagogik zu kommen, indem er gegenwärtiges sozialpädagogisches Denken und Handeln auf seine Ursprünge hin untersucht, über Werden und Struktur bestehender sozialpädagogischer Praxis Klarheit zu gewinnen trachtet.

### 3.1.1. Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft

Deutete Nohl Entstehung und Entwicklung von Sozialpädagogik vor allem auf dem Hintergrund der geistesgeschichtlichen Situation des 19. Jahrhunderts, - Jugendwohlfahrt war ihm ein System geistiger Energien, das Resultat geistiger Potenzen -, sucht Mollenhauer "die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft". [1] Wohl nennt auch er ein im vergangenen Jahrhundert aufkommendes neues soziales Bewußtsein als Bedingung von Sozialpädagogik [2], doch differenzierter und eingehender als Nohl widmet er sich der Analyse der gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Faktoren, die diesem Bewußtsein zugrunde lagen. D. h. geistes- u n d sozialgeschichtliche Gegebenheiten sind zum Verständnis von Sozialpädagogik herangezogen.

In seiner Dissertation werden von Mollenhauer zunächst die gesellschaftlichen Umstrukturierungen, die Veränderungen in der sozialen Wirklichkeit im Deutschland des 19. Jahrhunderts untersucht und als Begleiterscheinung des Übergangs von der ständischen zur Klassengesellschaft gekennzeichnet [3]: die Auflösung der früheren Organisation der Arbeit nach Zünften, Innungen und Corporationen, das Schwinden des überlieferten sozialen Ordnungsgefüges im handwerklich-häuslichen Bereich, Landflucht und ständiges Anwachsen der fabrikarbeitenden Bevölkerung sowie die zunehmende Verschärfung der sozialen Probleme und aus all dem resultierend "eine Desorganisation und Orientierungslosigkeit im sozialen Leben des Volkes." [4]

---

1) Mollenhauer, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft, a.a.O.

2) Vgl. a.a.O., S. 19 f.

3) Vgl. a.a.O., S. 23

4) a.a.O.

In einem nächsten Schritt analysiert Mollenhauer dann zeitgenössische Deutungsversuche dieser sozialen Situation, ihre Werte und Unwerte, ihre Herkunft und Entwicklungsaussicht, "da ja alles soziale Handeln und damit eben auch alle Sozialpädagogik sich solchermaßen in der sozialen Wirklichkeit zu orientieren sucht." [1] Dabei weist er nach, daß die inhaltlichen Formulierungen der sozialen Problematik weniger auf die faktische Veränderung der gesellschaftlichen Situation zurückzuführen sind, "wir müssen sie vielmehr als einen Versuch ansehen, da die der gesellschaftlichen Wirklichkeit bisher zugeschriebene normative Überzeugungskraft nachließ, einen Ausweg aus diesem sozialen Dilemma zu finden. Das soziale Leitbild formte sich daher nicht an den sozialen Tatsachen, sondern in der Polemik gegen die in ihnen wirksamen Geistesrichtungen, mit den Schlagwörtern 'Radikalismus', 'Kommunismus', 'Liberalismus', 'Indifferentismus', 'Mammonismus' etc. belegt und diskriminiert. Aus dieser oppositionellen Haltung heraus werden dann auch die sozialen Zustände gedeutet" [2]: als Verfallserscheinungen einer minderwertigen sozialen Gegenwart.

Dies Auseinanderklaffen von sozialem Leitbild und sozialer Wirklichkeit, die Divergenz von gesellschaftlicher Realität und den Sozialnormen jener Generation ist Mollenhauer Erklärung für ein begriffliches Phänomen: die Formulierung von Verwahrlosung als eines sozialpädagogischen Problems. Denn Verwahrloste, Arme und Hilfebedürftige sind keine spezifische Begleiterscheinung der industriellen Entwicklung, so daß die ständig zunehmenden Klagen über Verwahrlosung, deren Häufigkeit das tatsächliche Ausmaß der Verwahrlosungserscheinungen bei weitem überstieg, nur als Symptom einer neuen Bewußtseinshaltung zu werten sind [3], und zwar "einer Bewußtseinshaltung, die auf Grund fest-

---

1) a.a.O., S. 26

2) a.a.O., S. 3o

3) Vgl. a.a.O., S. 37 ff.

stehender Vorstellungen eines intakten Sozialorganismus alle Abweichungen negativ akzentuiert" [1].

Da das Verhältnis des Einzelnen zur Gruppe, primär zu Gemeinde und Gesellschaft nicht als eines betrachtet wurde, das von rationalen Zwecken her seinen Sinn erhält und demzufolge auch nur einer rationalen Kontrolle unterworfen ist, sondern als ein organisches Verhältnis, das seine Gestalt und besondere Ausprägung in Erlebnis, Sitte und Atmosphäre empfängt, sind Fehlentwicklungen in solch einem organischen Prozeß auch pädagogisch ernst zu nehmen und nicht nur in einem rein rationalen Sinne reparabel. [2] Verwahrlosung, bislang eine Frage christlicher Liebestätigkeit oder gesellschaftlicher Organisation, wird damit, interpretiert als Störung dieses organischen Wachstumsprozesses, zu einem pädagogischen Problem. Verwahrlosung ist nun die Bezeichnung eines abnorm gearteten Zustandes, wobei die Abnormität darin besteht, daß der Einzelne oder ein Kollektiv sich den bestehenden sozialen Ordnungen nicht einfügt oder einfügen kann, bzw. sein Verhalten dem sozialen Leitbild der erziehenden Generation nicht entspricht. [3]

Die Fülle der als Verwahrlosung verursachend bzw. bedingend angeführten Mißstände - Es wurden u.a. genannt "allgemeine sittliche und religiöse Entartung, unverantwortliche Lebensweise der sozial führenden Schichten, Laxheit und Liberalität, Standesegoismus, soziale Entfremdung der unteren Volksschichten (...), Auflösung der Familien, großstädtische Gefahren, sittenverderbende Kumulation sozial ungeborgener Bevölkerungskreise in den Fabriken, mangelhafte Erziehung durch Schule und Elternhaus, uneheliche Geburten, schlechte Entlohnung der

---

1) a.a.O., S. 121

2) Vgl. a.a.O., S. 39

3) Vgl. a.a.O., S. 51

handarbeitenden Schichten, schließlich auch mangelhafte Gesetzgebung, Verlust sittebildender Bodenständigkeit oder rationalistische Aufklärung." [1] - lassen sich, so Mollenhauer, im wesentlichen auf zwei hauptsächliche Ursachenkomplexe reduzieren: "Verwahrlosung als Funktion des gesellschaftlichen Zustandes - und Verwahrlosung als Funktion eines fehlerhaften Familienwesens und einer entsprechenden Erziehung." [2]

Die Versuche zur Beseitigung von Verwahrlosung weisen daher ebenfalls in zwei Richtungen. Aus der Kritik an der Gesellschaft und den Umwelteinflüssen erwuchs die Idee einer Volks- und Nationalerziehung, die auf eine umfassende soziale Regeneration, eine Erneuerung des gesamten Volkslebens und seiner gesellschaftlichen Ausdrucksformen und Organe zielte, und aus der Einsicht in die Unzulänglichkeit der vorgefundenen Erziehungseinrichtungen entwickelten sich die Bestrebungen zur Ergänzung der von Schule und Familie geleisteten Erziehung. [3] Pädagogische Institutionen wurden geschaffen, die sowohl schlechte Erziehung korrigieren als auch den allgemeinen Mangel an Erziehung beheben sollten.

Damit, so Mollenhauer, war ein neuer pädagogischer Aufgabenbereich im Entstehen, "der mit der geschichtlichen Situation, in der er aufgegeben wurde, untrennbar verknüpft ist" [4]. Mit dem pädagogischen Funktionsverlust, den die herkömmlichen erziehenden Gemeinschaften erlitten aufgrund der sich wandelnden Sozialstruktur und daraus resultierenden geänderten Erziehungsanforderungen, wurden neue pädagogische Institutionen hervorgebracht, "die sich von den traditionellen Einrichtungen wesentlich unterschieden, dergestalt, daß sie eine akute oder drohende soziale Abwegigkeit zum Objekt des pädagogischen Handelns

---

1) a.a.O., S. 46

2) a.a.O.

3) Vgl. a.a.O., S. 31 ff.

4) a.a.O., S. 54

machten und die soziale Eingliederung oder Wiedereingliederung zum ausdrücklichen und zentralen Anliegen erklärten. Die sozialpädagogischen Institutionen füllten daher die Lücke, die durch die Unzulänglichkeit der den einzelnen Sozialformen zugehörigen Erziehungsleistungen offen gelassen wurde.

Das Entstehen der Sozialpädagogik ist mithin abhängig von bestimmten Schwierigkeiten, die im allgemeinen pädagogischen Zusammenhang auftauchten: von der Unzulänglichkeit der schulischen Erziehung, der Familienerziehung, der pädagogischen Leistungen der Berufswelt; von der mangelhaften sozialen Bindung, dem Auftreten eines unkontrollierten Raumes im Leben der Jugend, den auftretenden Erziehungsschäden." [1)]

So kommt denn Mollenhauer zu seiner Definition von Sozialpädagogik als der " G e s a m t h e i t d e r i n s t i t u t i o n e l l e n M i t t e l , d i e b e r e i t g e s t e l l t w u r d e n , u m d i e s e D i s k r e p a n z a u s z u g l e i c h e n , i h r e n p r a k t i s c h e n u n d t h e o r e t i s c h e n Z u s a m m e n h a n g ", Sozialpädagogik deshalb, "da diese mit der durch eine bestimmte und besonders zugespitzte soziale Problematik - der der industriellen Gesellschaft nämlich - charakterisierten geschichtlichen Situation notwendig verbunden war und ist, von ihr ihren Anfang nahm und ihre Aufgaben erhielt." [2)]

---

1) a.a.O., S. 55

2) a.a.O.

### 3.1.2. Aufgaben und Ziele der Sozialpädagogik

Sozialpädagogik, so das Ergebnis von Mollenhauers Untersuchung, ist die geschichtliche Antwort auf eine bestimmte gesellschaftliche und pädagogische Situation, die Reaktion der Pädagogik auf die sozialen Umbildungsprozesse des 19. Jahrhunderts, und zugleich das Schlüsselwort zur Bewältigung jener geschichtlichen Gegenwart. [1] Sie trat auf als Korrektur sozialer Entwicklungsschäden, die die Gesellschaft mit den herkömmlichen Mitteln nicht mehr meistern konnte. Für die Formulierung der sozialpädagogischen Aufgaben war "der Hiatus zwischen gesellschaftlicher Realität und nachhinkendem Bewußtsein" konstitutiv, "die Abwertung eigener Gegenwart, ihre Interpretation vom Standpunkt einer 'unangepaßten' Theorie her, weckte die Energien zu deren Überwindung." [2]

Um Sozialpädagogik aus der Abhängigkeit dieser speziellen Deutung der sozialen Wirklichkeit zu lösen, - Sozialpädagogik wäre sonst "nicht bestimmt durch eine sachliche pädagogische Notwendigkeit, sondern durch spezifische ideologische Voraussetzungen der erziehenden Generation" [3] - sei ein unvoreingenommenes, realistisches Verhältnis zur eigenen sozialen Gegenwart notwendig. "Die jüngere Sozialgeschichte als eine Dekadenzentwicklung zu betrachten" aber heißt, "die Anwendung eines Aspektes, der nicht aus dieser Gegenwart selbst, sondern aus einem nachhinkenden oder vorgreifenden Bewußtsein gewonnen wird. (...)

Eine Analyse der modernen Gesellschaft ergibt denn auch, daß es sich um einen neuen Typus gesellschaftlicher Organisation handelt, dem - wenigstens hypothetisch als Bedin-

---

1) Vgl. Mollenhauer, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft, a.a.O., S. 7

2) a.a.O., S. 121

3) a.a.O., S. 124

gung einer sachgerechten Erkenntnis - zunächst eine Eigenwertigkeit zugesprochen werden muß, ohne von vornherein seine Minderwertigkeit, gemessen an einer ehemals anderen oder für die Zukunft erhofften Sozialordnung, zu konstatieren." [1] Damit soll nicht geleugnet werden, daß diese Gesellschaft besondere Schwierigkeiten zu meistern hat, doch da diese Schwierigkeiten ihr wesensmäßig zugehören, kann, so Mollenhauer, der Antrieb zu ihrer Bewältigung, sofern er wissenschaftlich fundiert werden soll, nicht aus einer romantischen Negation der industriellen Gesellschaft, sondern nur aus der Besinnung auf die in ihr enthaltenen Potenzen gewonnen werden.

Gemäß dieser Zielsetzung und unter gleichzeitiger Berücksichtigung des historischen Zusammenhangs kommt Mollenhauer denn zu folgender Aufgabenbestimmung für die Sozialpädagogik: "Die sozialpädagogische Aufgabe besteht mithin in jedem Falle darin, ein akutes, mit der Struktur der modernen Gesellschaft wesensmäßig gegebenes und im Vergleich zur alten Gesellschaft neues Erziehungsbedürfnis zu befriedigen, das nicht ohne weiteres auf eine Minderwertigkeit, sondern auf eine Andersartigkeit dieser Gesellschaft zurückzuführen ist." [2]

Diese Definition beinhaltet nicht nur die von Nohl und Bäumer der Sozialpädagogik zugewiesenen Aufgaben und Funktionen, sondern sie ist auch die Fortführung einer sich dort bereits ankündigenden Entwicklung: der Wende der Sozialpädagogik von der bloßen Nothilfe zur eigen-

---

1) Mollenhauer, Klaus: a.a.O., S. 124

2) a.a.O.

wertigen und selbstverständlichen Erziehungsleistung für den Normalfall. [1] Doch handelte es sich in den 2oer Jahren mehr um die Vorwegnahme künftiger Gedanken, mehr um die Ahnung von Pionieren als um einen allgemein anerkannten Tatbestand. "Die gesellschaftlichen Überlieferungen waren noch einigermaßen kräftig, und die Herausforderungen der industriellen und technischen Welt traten noch nicht kraß genug hervor, um der Pädagogik zum Bewußtsein zu bringen, daß es sich nicht um Nöte gefährdeter Einzelner oder besonders exponierter Gruppen, sondern um eine a l l g e m e i n e N o t d e r J u g e n d handelt, die in der modernen Gesellschaftsentwicklung ihre Wurzeln hat. (...) Im Zeitalter der 'sekundären Systeme' (jedoch) sind für die g e s a m t e Jugend diejenigen Voraussetzungen nicht mehr eindeutig vorhanden, die eine normale Entfaltung des jungen Menschen, die Bildung eines sittlichen Fundaments der Lebensführung und ein natürliches Heinwachsen (!) in die Lebensformen der Gesellschaft gewährleisten." [2]

Diese Ausführungen Theodor Wilhelms stehen stellvertretend für die Ansicht vieler namhafter Erziehungswissenschaftler [3], sie repräsentieren, so die Darstellung der Sozialpädagogik in den meisten Lexika- und Handbuchartikel, geradezu das spezifisch Neue, das Charakteristische der sozialpädagogischen Epoche nach dem 2. Weltkrieg: Habe man in den 2oer Jahren das Augenmerk vorrangig auf den gefährdeten oder

---

1) Vgl. hier S. 84 ff.

2) Wilhelm,Theodor: Zum Begriff Sozialpädagogik,a.a.O., S.27

3) Vgl. Furck, Carl-Ludwig: Die Aufgaben der Sozialpädagogik in der Gegenwart. In: Mollenhauer, Klaus: Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart, a.a.O., S. 5o
Giesecke, Hermann: Einführung in die Pädagogik, München 1973, 5. Aufl., S. 173 ff.
Hoffmann, Erika: Der sozialpädagogische Auftrag des Kindergartens. In: Besser, Luise (Hrsg.): Beiträge zur Sozialpädagogik, Heidelberg 1961, S. 85
Mollenhauer, Klaus: Gesellschaft in pädagogischer Sicht. Sozialpädagogik. Sozialpädagogische Einrichtungen. In: Fischer Lexikon Pädagogik, Groothoff, Hans-Hermann (Hrsg.), Frankfurt a.M. 1964, S. 289
Rünger, Helmut: Einführung in die Sozialpädagogik, Witten 1964, S. 38 ff.

bereits verwahrlosten Teil der Jugend gerichtet und für ihn geeignet erscheinende Maßnahmen geplant und eingeleitet, werde nun der Erziehungsnotstand als ein allgemeiner aufgefaßt, der sämtliche Kinder und Jugendliche mehr oder minder bedrohe. [1] "Die 'klassische' Sozialpädagogik ging davon aus, daß die Öffentlichkeit schutzbedürftig sei. Die Öffentlichkeit galt als intakt, und der verwahrloste oder gefährdete Jugendliche galt als Bedrohung ihrer Intaktheit. Heute liegen die Dinge umgekehrt. Die Gefährdung der Jugend geht von der Öffentlichkeit aus, in die sie erbarmungslos einbezogen ist. N i c h t d i e Ö f f e n t l i c h k e i t m u ß v o r d e r J u g e n d , s o n d e r n d i e J u g e n d m u ß v o r d e r Ö f f e n t l i c h k e i t g e s c h ü t z t w e r d e n." [2]

Damit kommt ein Aspekt aus den sozialpädagogischen Anfängen wieder zum Tragen, jene Intention der Volks- und Nationalerziehung. [3] Doch im Gegensatz zu den damaligen mehr an retrospektiven sozialen und nationalen Wunschbildern als an den konkreten gesellschaftlichen Gegebenheiten orientierten Bestrebungen wird jetzt "eine allgemeine und umfassende, alle Kinder und Jugendlichen erfassende erzieherische Hilfe" [4] als Aufgabe der Sozialpädagogik erklärt, die der bestehenden gesellschaftlichen Situation gerecht zu werden versucht. Denn es geht dabei um jene"Hilfe und Vorsorge, die die Gesellschaft dem Jugendlichen schuldig ist, um seinen Anspruch auf einen jugendgemäßen Start ins Leben unter den erschwerenden Umständen der Arbeitsverhältnisse und Schicksalswege der Gegenwart zu erfüllen." [5]

---

1) Vgl. Brandt, Gustav A.: Pädagogik und soziale Arbeit, Neuwied, Berlin 1971, S. 35
Küchenhoff, Werner: Sozialpädagogik, a.a.O., S. 123 f.
Rössner, Lutz: Sozialpädagogik, a.a.O., S. 471 f.

2) Wilhelm, Theodor: Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1959, S. 378 f.

3) Vgl. hier S. 1o6

4) Rünger, Helmut: a.a.O., S. 43

5) Wilhelm, Theodor: a.a.O., S. 372

Wie diese Hilfe inhaltlich aussehen soll, darüber geben die Ausführungen Helmut Rüngers Auskunft. "Aufgabe der Sozialpädagogik ist es:

1. Dem jungen Menschen einen, seinem Reifestand entsprechenden, von der Welt der Erwachsenen ungefährdeten Entwicklungs- und Erziehungsraum zu schaffen.

2. Den jungen Menschen aus diesem geschützten Entwicklungsraum heraus plan- und zielvoll in die Welt der Erwachsenen mit all ihren Problemen und Gefahren einzuführen. Dabei geht es in erster Linie nicht darum, die 'Schwierigkeiten des industriellen Zeitalters aufzuheben, sondern darum, den Menschen so auszurüsten, daß er ihnen standhält.' (Furck).

3. Den jungen Menschen zur selbständigen, kritischen und wertenden Stellungnahme der modernen Gesellschaft und all ihren Gefahren und Fehlhaltungen gegenüber und über sie hinaus zu einem eigenen Lebensstil zu erziehen." [1]

Sozialpädagogische Hilfe ist demnach im wesentlichen Eingliederungs- bzw. Integrationshilfe für die heranwachsende Generation [2], "Einübung ins öffentliche Leben" [3], wie Wilhelm formuliert. "H i l f e z u r I n t e g r a t i o n i n u n d f ü r d i e G e s e l l s c h a f t , v e r s t a n d e n a l s A n p a s s u n g u n d P r o v o k a t i o n v o n R e a k t i o n , d i e z u g l e i c h d i e B e f ä h i g u n g z u r D i s t a n z i e r u n g u n d z u m r e c h t e n G e b r a u c h d e r W a h l f r e i h e i t , p o l i t i s c h e B i l d u n g u n d G e w ä h r u n g e i n e s f r e i e n R a u m e s i m J u g e n d l e b e n beinhaltet." [4]

---

1) Rünger, Helmut, a.a.O., S. 45

2) Vgl. Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik, Weinheim 1964, S. 12

3) Wilhelm, Theodor: Pädagogik der Gegenwart, a.a.O., S. 380

4) Furck, Carl-Ludwig: a.a.O., S. 60 f.

Diese Eingliederungshilfen, so Mollenhauer, sind nicht nur einseitig auf den jeweiligen Zuerziehenden gerichtet, die Beeinflussung und Veränderung seiner Person, sondern auch von vornherein und prinzipiell auf seine sozio-kulturelle Umwelt. [1] "Die in der Praxis täglich neu erfahrene subjektive Entsprechung einer problematischen gesellschaftlichen Lage im einzelnen Erziehungsfall weist die Erziehungstätigkeit auf diese Lage zurück als auf die Bedingungen der individuellen E r z i e h u n g s b e d ü r f t i g k e i t . Die sozial-pädagogische Erziehungsrichtung nimmt daher nie nur den direkten Weg auf den einzelnen zu, sondern schließt die Absicht zur Veränderung der Erziehungsbedingungen mit ein." [2]

Sozialpädagogisches Denken zeichnet sich geradezu aus durch "das Fortschreiten von der individuellen Situation des Einzelnen, über den Rückgang auf die Ursachen, zur Situation der Gesamtgesellschaft." Sozialpädagogische Leitziele "sind der inhaltliche Ausdruck dieser wesenhaften Struktur sozialpädagogischen Denkens; in ihnen sollte das dialektische Verhältnis von sozialer Eingliederung des Einzelnen und Gestaltung der gesellschaftlichen Ordnung in einem Idealbilde überwunden werden" [3]. Denn Aufgabe der Sozialpädagogik ist es, einen Gleichgewichtszustand herzustellen "zwischen den Bedürfnissen und Motiven des Einzelnen und den mit der Struktur der modernen Gesellschaft gegebenen Anforderungen" [4].

So ist Sozialpädagogik "gleichsam das exponierteste pädagogische Experimentierfeld der Gesellschaft, (...) weil sie, ihrem Auftrag entsprechend, es nicht mit der

---

1) Vgl. Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik, a.a.O., S. 22 f.

2) Mollenhauer, Klaus: Gesellschaft in pädagogischer Sicht, Sozialpädagogik, Sozialpädagogische Einrichtungen, a.a.O., S. 291

3) Mollenhauer, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik, a.a.O., S. 132

4) Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik, a.a.O., S. 7o

Überlieferung von kulturellen Sach-Inhalten zu tun hat, sondern ausschließlich mit der Bewältigung aktueller, im Entwicklungs- und Eingliederungsprozeß des Heranwachsenden auftretender Probleme. (...) Am gesellschaftlichen Fortschritt ist sie deshalb unter allen pädagogischen Aufgaben-Bereichen allein unmittelbar beteiligt. (...) Als ein relativ eigenständiger Sektor unserer Kultur und Gesellschaft kann sie produktiv an deren Veränderung mitarbeiten." [1)]

### 3.1.3. Sozialpädagogik als Theorie und Praxis eines eigenständigen Erziehungsbereichs

In dem 1929 erschienenen "Handbuch der Pädagogik" hat Gertrud Bäumer Sozialpädagogik als den "Inbegriff der gesellschaftlichen und staatlichen Erziehungsfürsorge, sofern sie außerhalb der Schule liegt", bezeichnet; ihrer Definition nach umfaßt dieser Begriff "alles was Erziehung, aber nicht Schule und nicht Familie ist." [2)] Dies Verständnis, das Sozialpädagogik als Theorie und Praxis eines dritten Erziehungsbereiches neben Familie und Schule begreift, findet sich auch in Definitionen der 5oer und 6oer Jahre wieder.

---

1) Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik, a.a.O., S. 27

2) Bäumer, Gertrud: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie, a.a.O., S. 3

### 3.1.3.1. Sozialpädagogik als Theorie der Jugendhilfe

"Das Wirkungsfeld der Sozialpädagogik umfaßt nach unserem Verständnis (...) alle Bereiche außerhalb von Familie und Schule, in denen sich Erziehung im weitesten Sinne des Wortes und in irgendeiner Form vollzieht." [1] Diese Definition Rüngers klingt wie die nahezu wörtliche Wiedergabe der Bäumerschen Begriffsbestimmung von Sozialpädagogik. Mollenhauer entschied sich nach "einer Durchsicht der einschlägigen Lexika und Literatur" ebenfalls für diese Abgrenzung. Er verwendet den Terminus zur Charakterisierung "eines bestimmten pädagogischen Aufgaben- und Arbeitsbereichs (...) außerhalb von Elternhaus und Schule." [2] Auch Furck erklärt: "Erziehung geschieht (...) in den Bereichen von Familie, Schule und Sozialpädagogik" [3], und Wilhelm bestimmt Sozialpädagogik als eigene, breite "Erziehungsdomäne neben den Schulen." [4]

Die Parallelität der 2oer und 5oer Jahre in der Auffassung dessen, was unter Sozialpädagogik zu verstehen sei, beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Angabe, daß ihr Wirkungsfeld außerhalb von Familie und Schule liege. Wie die historische Betrachtung zeigte, war Sozialpädagogik zur Zeit der Weimarer Republik im wesentlichen gleichbedeutend mit Theorie und Praxis jenes Aufgaben- und Einrichtungskomplexes, der als öffentliche Erziehungsfürsorge im RJWG und JGG seine gesetzliche Verankerung erhalten hatte, Sozialpädagogik und Jugendwohlfahrt waren synonym. "J u g e n d p f l e g e , J u g e n d f ü r s o r g e und G e f ä n g n i s e r z i e h u n g waren diejenigen Einrichtungen der pädagogischen Praxis, von denen das sozialpädagogische Bewußtsein und die sozialpädagogische

---

1) Rünger, Helmut, a.a.O., S. 67

2) Mollenhauer, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik ..., a.a.O., S. 8

3) Furck, Carl-Ludwig: a.a.O., S. 49
Vgl. Mollenhauer, Klaus: Gesellschaft in pädagogischer Sicht, Sozialpädagogik, Sozialpädagogische Einrichtungen, a.a.O., S. 29o

4) Wilhelm, Theodor: Pädagogik der Gegenwart, a.a.O., S. 372

Theorie ihren Ausgang nahmen." [1] Auch bei Mollenhauer, Furck, Rünger und Wilhelm erscheint übereinstimmend als weiteres Grundelement ihres Begriffs von Sozialpädagogik der Hinweis auf seine juristische Entsprechung [2]: Sozialpädagogik (ist) die Theorie derjenigen Erziehungsvorgänge, die im Jugendwohlfahrtsgesetz einen juristischen Niederschlag gefunden haben, die Theorie der Jugendhilfe." [3]

"Der Ausdruck 'Sozialpädagogik' wäre demnach gleichbedeutend dem Ausdruck 'Theorie der Jugendhilfe'" [4], allerdings, so Mollenhauer, sei im Sprachgebrauch des Wortes "Pädagogik" die Praxis immer schon mitgemeint. "'Pädagogik' umschließt - in welchen Wortverbindungen es auch sein mag - immer die Theorie und die Praxis des gemeinten Bereichs." [5] Mit dem Terminus Sozialpädagogik wird demnach sowohl der theoretische als auch der praktische Zusammenhang der Jugendhilfe erfaßt. So kann sich Mollenhauer, und mit ihm ein Großteil der sozialpädagogischen Theoretiker und Praktiker, denn auch nicht dem Vorschlag Wilhelms anschließen, "den Begriff S o z i a l p ä d a g o g i k für jene nach dem Ersten Weltkrieg hervorgebrochene, von Herman Nohl intonierte Theorie der Lebenshilfe an 'gefährdeten' und 'verwahrlosten' Jugendlichen zu reservieren." [6]

Wilhelm hielt es für notwendig, "für die weitverzweigten Bereiche der heutigen außerschulischen pädagogischen

---

1) Mollenhauer, Klaus: Gesellschaft in pädagogischer Sicht..., a.a.O., S. 289

2) Vgl. Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik, a.a.O., S. 12
Furck, Carl-Ludwig: a.a.O., S. 47
Rünger, Helmut: a.a.O., S. 67
Wilhelm, Theodor: Zum Begriff Sozialpädagogik, a.a.O., S. 26 ff.

3) Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, München 1973, 6. Aufl., S. 134

4) Mollenhauer, Klaus: Was heißt "Sozialpädagogik"? In: Mollenhauer, Klaus: Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart, S. 38

5) Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik, a.a.O., S. 13

6) Wilhelm, Theodor: Zum Begriff Sozialpädagogik, a.a.O., S. 24

Jugendarbeit" [1] eine neue Bezeichnung zu finden, da sonst, bedingt durch den mehrfach interpretierbaren Begriff "sozial" sowie seine historische Entwicklung, die verschiedenen Inhalte eher zur Verdunklung als zur Verdeutlichung des mit Sozialpädagogik gemeinten Sachverhaltes beitrügen. Die neue Sprachregelung könnte, laut Wilhelm, etwa so aussehen, daß der Gesamtkomplex des bislang mit Sozialpädagogik Umschriebenen mit dem Namen "Jugendhilfe" belegt wird und innerhalb desselben drei Teilbereiche unterschieden werden, und zwar:

"1. J u g e n d e r z i e h u n g s h i l f e : die vorbeugende und ergänzende bzw. ersetzende Erziehungshilfe, die sich entweder an die Adresse der Eltern wendet mit dem Ziel, die erzieherische Kraft der Familie zu stärken (Elternerziehung, Erziehungsberatung, Einrichtungen für Mutter und Kind), oder die Aufgaben des Elternhauses selbst übernimmt (§ 3: JWG - Pflegekinder, Vormundschaftswesen, Adoptionsvermittlung, Schutzaufsicht, Heimerziehung, Jugendgerichtshilfe). (...)

2. J u g e n d b e r u f s h i l f e : alles, was auf dem Wege privater oder öffentlicher (staatlicher) Unterstützung und Beratung getan wird, um Jugendliche den richtigen Beruf finden zu lassen, ihnen das Zurechtfinden in der Berufssituation zu erleichtern und sie in ihrer beruflichen Weiterbildung zu fördern. (...)

3. J u g e n d k u l t u r h i l f e : es bleiben diejenigen Aufgaben, Hilfeleistungen, Planungen, Maßnahmen usw. übrig, die es in erster Linie darauf abgesehen haben, der Jugend bei der Sinnerfüllung der F r e i z e i t behilflich zu sein." [2]

---

1) Wilhelm, Theodor: Zum Begriff Sozialpädagogik, a.a.O., S. 24

2) a.a.O., S. 28 f.

Zwar weiß auch Mollenhauer um die Vieldeutigkeit des Ausdrucks Sozialpädagogik, die er als in einem hohen Maße lästig und verwirrend empfindet, als eine sinnvolle Diskussion mehr verhindernd als fördernd, doch Sozialpädagogik nur als historischen Begriff zu verstehen, erscheint ihm auch nicht als die Lösung des Problems. Demgegenüber möchte er den Terminus als Kunstwort verwendet wissen, " d. h. zur Bezeichnung eines bestimmten definierbaren institutionellen Zusammenhangs innerhalb unseres Erziehungssystems." [1]

Es sei müßig, durch eine Analyse der beiden Wortteile Sozial und Pädagogik Aufschluß über das "Wesen" von Sozialpädagogik erhalten zu wollen, der Wortbestandteil Sozial sei weniger der Sache nach geboten, als vielmehr geschichtlich motiviert: "Weil die allmähliche Entwicklung und Ausgestaltung der Jugendhilfe-Institutionen in besonders intensiver Auseinandersetzung mit den Prozessen gesellschaftlicher Veränderung geschah, da die Jugendhilfe selbst den Schattenseiten dieses Veränderungsprozesses gleichsam näher war, die sozialen Probleme aller Erziehung deutlicher sah, geschah es, daß auch sie (...) den Ausdruck Sozialpädagogik für sich verwendete." [2] Doch hat der Terminus Sozialpädagogik den Vorteil, nicht so unmittelbar auf die im JWG erfaßten Aufgabenbereiche bezogen zu sein, "der Bedeutungsumfang des Wortes 'Sozialpädagogik' (ist) größer (...) als der des Ausdrucks 'Theorie der Jugendhilfe'". [3] Hinzu kommt, daß sich der Begriff den schon vorhandenen Bezeichnungen Familienpädagogik, Schulpädagogik, Berufspädagogik einreihen läßt [4], ein Umstand, der für das Mollenhauersche Verständnis von Sozialpädagogik nicht ohne Belang ist. So weist schon der Name auf den Zusammenhang mit der Allgemeinen Pädagogik.

---

1) Mollenhauer, Klaus: Was heißt Sozialpädagogik, a.a.O., S. 38

2) a.a.O.

3) a.a.O., S. 41

4) Vgl. a.a.O., S. 38

### 3.1.3.2. Sozialpädagogik als pädagogischer Bereich

Mit der Verabschiedung des RJWG hatte sich das Erziehungswesen um einen institutionellen Bereich erweitert: neben die Familienerziehung, neben die schulische und berufliche Bildung war als neues pädagogisches Wirkungsfeld die Jugendwohlfahrt getreten. "Seitdem gliedert sich das Erziehungswesen in Familienerziehung, Schule, Berufsausbildung und Jugendwohlfahrt - bzw. mit dem neueren Ausdruck - Jugendhilfe. Entsprechend", so Mollenhauer, "differenziert sich die allgemeine Pädagogik in einzelne Theorien, die jweils (!) die Theorien eines dieser institutionellen Komplexe sind" [1].

Da nun für Mollenhauer der Terminus "Sozialpädagogik" gleichbedeutend dem Terminus "Theorie der Jugendhilfe" ist, ergibt sich folgende Definition: "Sozialpädagogik ist (...) die Theorie einer Erziehung; allerdings nicht der Erziehung im allgemeinen, oder der Erziehung, insofern sie auf Gruppen oder Gesellschaft überhaupt bezogen ist, sondern sie ist die Theorie (...) eines pädagogischen Bereichs." [2] Mit anderen Worten, die Erziehungswissenschaft unterteilt sich in einzelne "Pädagogiken", in denen sie auf die verschiedenen Erziehungsbereiche hin spezifiziert wird, diese im Hinblick auf ihre Aufgaben konkretisierend: Familienpädagogik, Schulpädagogik, Berufspädagogik und Sozialpädagogik. [3]

Sozialpädagogik ist demnach eine spezialwissenschaftliche Disziplin der Erziehungswissenschaft, eine spezielle Pädagogik, deren Objektbereich ein bestimmtes, abgrenzbares Erziehungsfeld ist. Diese Theorie versteht sich nicht unabhängig von der Allgemeinen Pädagogik, sie setzt

---

1) Mollenhauer, Klaus: Was heißt Sozialpädagogik, a.a.O., S. 38

2) Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik, a.a.O., S. 19

3) Vgl. a.a.O., S. 13

sie vielmehr voraus. Denn im allgemeinen Teil der Erziehungswissenschaft werden generelle Probleme und Begriffe der Erziehung abgehandelt, die Eigenart erzieherischen Verhaltens im allgemeinen untersucht, "so etwa die besondere Art des Verhältnisses zweier Generationen zueinander, von Erwachsenen zu Unerwachsenen, die besondere Art des dabei auftretenden persönlichen Bezuges, die erzieherische Verantwortung, die erzieherische Autorität, das Problem von Zwang und Freiheit, Lohn und Strafe, die Eigenart des Kindes und seiner Bedingungen, die Voraussetzungen des Erziehens im Erziehenden, in den Institutionen, im Erziehungsprozeß selbst usw.". [1)]

Derartige Untersuchungen der Allgemeinen Pädagogik besitzen für alle erzieherischen Bereiche gleichermaßen Relevanz, ihre Ergebnisse sind von allgemeiner Gültigkeit, für die Familie ebenso wie für die Schule und Sozialpädagogik. So erklärt sich auch, daß die pädagogischen Probleme, deren Erörterung das Entstehen sozialpädagogischer Institutionen begleitete, zum Teil allgemeine Probleme der Pädagogik überhaupt waren. Denn es bestätigt den pädagogischen Zusammenhang in allen Bereichen als im Grunde ein und denselben. [2)]

"Einige Momente des Erziehungsvorganges treten indessen in jedem der Erziehungsbereiche in je charakteristischer Weise hervor. Mögen diese Momente auch einzeln überall dort auftreten, wo erzogen wird, so bestimmen sie zusammengenommen doch das erzieherische Profil, den Grundstil des jeweiligen Bereichs." [3)] D. h. Mollenhauer geht davon aus, daß sich die einzelnen Erziehungsfelder durch spezifische Merkmale deutlich voneinander abheben.

---

1) Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik, a.a.O., S. 97

2) Vgl. Mollenhauer, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik..., a.a.O., S. 55

3) Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik, a.a.O., S. 97

Nun lassen sich die Bereiche von Familie und Schule verhältnismäßig leicht beschreiben und institutionell abgrenzen, für die Sozialpädagogik ist dies jedoch nicht in gleicher Weise möglich, schon deshalb nicht, weil hier sehr unterschiedliche Formen von Erziehung angetroffen werden. "Krippen, Kindergärten, Horte, Kindertagesstätten, Heime der offenen Tür, Jugendklubs, Jugenderholungsstätten, Jugendwohnheime, Kinder- und Jugenddörfer, Jugendhöfe, Kurzschulen, Heime für Säuglinge, Kinder und Jugendliche, Fürsorgeheime, Heilpädagogische Heime" [1] sind nur einige der Institutionen, die der Begriff Sozialpädagogik zusammenfaßt. Ihre Verschiedenartigkeit macht es schwierig, das Gemeinsame, die Eigenart erzieherischen Handelns und erzieherischer Maßnahmen im Feld der Sozialpädagogik herauszuarbeiten, die spezifischen Probleme und Begriffe darzustellen.

Mollenhauer glaubt jedoch, das für die Sozialpädagogik Charakteristische, von Schule und Familie deutlich Unterscheidbare, ausgemacht zu haben. Der Grundstil der Familienerziehung ließe sich bestimmen durch die Begriffe Sorgen, Pflegen, Unterstützen, Gewöhnen und Einüben, der Grundstil der Schule durch die Begriffe Unterrichten, Überliefern, Einweisen und Einüben. "Betrachtet man dagegen die Sozialpädagogik sowohl in ihrer Geschichte und ihren Institutionen, wie auch in ihrer gegenwärtigen Praxis, dann scheint ihr Grundstil durch Momente der Erziehungstätigkeit charakterisiert werden zu können, deren wichtigste sich in den Begriffen Schützen, Pflegen und Beraten zusammenfassen lassen." [2]

Sozialpädagogik wäre demnach die Theorie desjenigen pädagogischen Bereichs, dessen typische Probleme mit Funktionen des Schutzes, der Pflege und der Beratung in Zusammenhang stehen. Außerdem zeichnet sich, so

---

1) Furck, Carl-Ludwig: a.a.O., S. 49

2) Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik, a.a.O., S. 97 f.

Mollenhauer, dieser Erziehungsbereich dadurch aus, daß hier im Vergleich zur Schule

"1. nicht eine gesellschaftlich objektive Leistungsanforderung, sondern ein Konflikt den Anlaß aller Maßnahmen darstellt,
2. nicht ein kanonisierbares Wissen, sondern die subjektive Erfahrungs- und Schicksalslage eines einzelnen den Gegenstand der Erziehungstätigkeit bilden und
3. das Erziehungsgeschehen nicht die Struktur der kollektiven Lehre hat, sondern, aus der Struktur der Beratung sich entwickelnd, jede beliebige Form annehmen kann, ja gerade durch die Vielfalt und den methodisch eingesetzten Kombinationsreichtum ausgezeichnet ist." [1]

Die Einheit dieses Bereiches leitet sich her von den "Ursprüngen der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft", d. h. das Gemeinsame liegt darin, daß es sich um Institutionen und Einrichtungen handelt, die durch die Entwicklung der modernen Gesellschaft und den damit verbundenen Funktionsverlust bzw. Funktionswandel der herkömmlichen Erziehungsträger notwendig geworden sind. [2] Die Zusammenfassung dieser Einrichtungen und Institutionen in dem Begriff Sozialpädagogik ist daher mehr als eine Verlegenheitslösung, nämlich der Hinweis auf die gleiche, allen gemeinsam zugrundeliegende pädagogische Struktur. [3]

---

1) Mollenhauer, Klaus: Was heißt Sozialpädagogik, a.a.O., S. 4o

2) Vgl. Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik, a.a.O., S. 19

3) Vgl. Mollenhauer, Klaus: Was heißt Sozialpädagogik, a.a.O., S. 39

## 3.2. Sozialpädagogik als Lehre von der Erziehung zu sittlichem Sozialverhalten

Neben dem oben dargestellten Verständnis von Sozialpädagogik, das, theoretische Konzeptionen der 2oer Jahre aufnehmend und kritisch weiterentwickelnd, Sozialpädagogik definierte als die Theorie eines spezifisch strukturierten, eindeutig abgrenzbaren pädagogischen Teilgebietes, als die Theorie der Jugendhilfe, bestimmte noch eine zweite Auffassung, die sich ausdrücklich von der ersteren distanzierte, bzw. jene für überholt erklärte, die Diskussion um das sozialpädagogische Selbstverständnis. Diese Richtung griff zurück auf Natorpsches Gedankengut, seine Vorstellungen einer Erziehung durch Gemeinschaft für Gemeinschaft.

Die Vertreter dieses zweiten Bedeutungsgehaltes von Sozialpädagogik beanspruchen für das von ihnen Gemeinte teils den Terminus Sozialpädagogik [1], teils den Begriff Sozialerziehung [2], einige gebrauchen beide als Synonyme [3], andere wieder bezeichnen mit Sozialerziehung die Praxis und mit Sozialpädagogik die Theorie dieser Praxis. [4]

---

1) Vgl. Knirck, Erich: Sozialpädagogik. Ein Schlagwort oder mehr? a.a.O.
Huth, Albert: Leitfaden der Sozialpädagogik in der Volksschule, Freiburg im Breisgau 1965
Siegmund-Schultze, Friedrich: Sozialpädagogik - Aufgaben, Ziele und Wege. In: Soziale Welt, 1. Jg. 195o, Heft 4, S. 3 - S. 16

2) Vgl. Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav von (Hrsg.): Handbuch der Sozialerziehung, Freiburg im Breisgau, Bd. I 1963, Bd. II und Bd. III 1964

3) Vgl. Schlieper, Friedrich: Sozialerziehung - Sozialpädagogik, Heidelberg 1964

4) Vgl. a.a.O.
Bornemann, Ernst , Freymann, Dieter: Sozialpädagogik als wissenschaftliches Lehr- und Forschungsfach. In: Pädagogische Rundschau, 24. Jg. 197o, Heft 1, S. 21 - S. 34

### 3.2.1. Sozialerziehung als Nachfolgebegriff für Sozialpädagogik

1963 erschien der 1. Band des von Ernst Bornemann und Gustav von Mann-Tiechler herausgegebenen "Handbuche(s) der Sozialerziehung", Band 2 und 3 folgten im Jahr darauf. Im Vorwort dieses Werkes erklären die Herausgeber: "Sozialpädagogik war eine der neuen zukunftverheißenden Wissenschaften, die in den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg entstanden sind. Nach 1933 hat sie - wie die Pädagogik, Psychologie und Soziologie - schwere Erschütterungen erlitten. Im Gegensatz zu diesen Wissenschaften hat die Sozialpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg aber nicht wieder ihre ehemalige Bedeutung an Universität und Hochschule zurückerlangt. Ein Grund dafür mag darin liegen, daß das Aufgabenfeld der Sozialpädagogik sich inzwischen so ausgeweitet hat und die Methoden der Sozialarbeit sich so gewandelt haben, daß die Sozialpädagogik nicht mehr in der alten Form behandelt werden konnte.

In dieser Situation ist eine Neubesinnung notwendig. Den Verfassern schien es nicht mehr angängig, den festgelegten Begriff der Sozialpädagogik für dieses Handbuch zu verwenden. Mit einem neu durchdachten Begriff der Sozialerziehung wird hier versucht, die vielfältigen Bestrebungen der praktischen Sozialerziehung zusammenzufassen und in dem System einer Wissenschaft zu vereinigen." [1]

Ähnlich unzufrieden mit dem Terminus Sozialpädagogik sind Erich Knirck und Friedrich Schlieper, auch sie halten den Begriff, wie er von Nohl und Bäumer sowie gegenwärtig von Mollenhauer und anderen verstanden wird, für nicht mehr zeitgemäß [2] und fordern seine Revision [3]: So sei die

---

1) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): Handbuch der Sozialerziehung, Band I, a.a.O., S. V

2) Vgl. Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 5 ff.
Knirck, Erich, a.a.O., S. 34 ff.
Bornemann, Ernst: Sozialpädagogik als akademisches Forschungs- und Lehrfach. In: Loccumer Protokolle, 14.Jg. 1966, S. 7

3) Vgl. Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 3

Definition von Sozialpädagogik als Erziehung außerhalb von Familie und Schule, abgesehen davon, daß hier rein äußerliche Merkmale als entscheidende Kriterien der Sozialpädagogik angesehen würden, nicht nur zu unbestimmt, als daß sie für eine wissenschaftliche Theorie brauchbar wäre, sondern auch sachlich nicht treffend. Sozialpädagogik sei heute nicht mehr Spezialerziehung für bestimmte Gruppen in der Gesellschaft, nicht mehr nur Nothilfe für Ausnahmefälle, "sondern e i n i m m a n e n t e r W e s e n s z u g d e s g a n z h e i t l i c h e n E r z i e h u n g s g e s c h e h e n s". [1] Sie geschehe in der Schule ebenso wie in der Familie. [2]

Diese Kritik am herkömmlichen Verständnis von Sozialpädagogik ist nicht, obwohl dem Wortlaut nach den Argumenten Wilhelms sehr ähnlich klingend, Ausdruck für jene für die Sozialpädagogik der 5oer Jahre als charakteristisch bezeichnete Wende von der Notstandspädagogik zur eigenständigen Erziehungsleistung für den Normalfall, zielt nicht nur auf eine Schwerpunktverlagerung in der Aufgabenstellung, eine Erweiterung des Adressatenkreises, sondern die hier geäußerten Einwände erfolgen aus dem Blickwinkel einer grundlegend anderen Auffassung von Sozialpädagogik, ihren Zielen und Funktionen. Unabhängig davon, ob der Terminus Sozialpädagogik beibehalten oder durch Sozialerziehung als Nachfolgebegriff ersetzt wird, mit Sozialpädagogik im Sinne der Theorie und Praxis außerschulischer Jugendhilfe hat dies Verständnis wenig gemeinsam.

So bestimmt Schlieper Sozialerziehung als den "innermenschlichen erziehlichen Gestaltungsprozeß, der auf der Sozialanlage des Menschen beruht und durch die soziale Umwelt des

---

1) Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 6

2) Vgl. Knirck, Erich: a.a.O., S. 38
Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 6 f.
Bornemann, Ernst, Freymann, Dieter: Sozialpädagogik als wissenschaftliches Lehr- und Forschungsfach, a.a.O., S. 24

Menschen beeinflußt wird." Sie bezeichnet "sowohl das erziehliche Geschehen als auch das erzieherische Handeln, das in einer gegebenen sozialen Situation dem Menschen Hilfe bietet bei seinem selbsterzieherischen Bemühen um Vervollkommnung zur sittlichen Persönlichkeit." [1] Bornemann definiert: "Wir meinen damit (mit Sozialerziehung, HM) ein erzieherisches oder selbsterzieherisches Tun, das der Personalentfaltung des Einzelnen im Sozialgefüge seiner Welt und Umwelt dient, ihn zu verantwortlich mitmenschlicher Haltung dieser Gesellschaft gegenüber befähigt, und schließlich die humane Regeneration und den Fortgang der Kultur selber ermöglicht, indem zu der Gesellschaft von der Erziehung aus Stellung genommen wird." [2] Haase, der am Begriff Sozialpädagogik festhält, versteht "SP. (Sozialpädagogik, HM) als Lehre von der E r z i e h u n g z u m s i t t l i c h e n S o z i a l v e r h a l t e n . Leitend ist der Gedanke, daß die sittl. (sittliche, HM) Erneuerung des sozialen Lebens nur durch die Wiedererweckung echter sozialer Gesinnungen und Haltungen möglich ist." [3] Huth dient der Begriff der Sozialpädagogik zur Bezeichnung der "Lehre von der Erziehung zu sozialem Verhalten" [4] und Knirck erklärt schlicht: "Sozialpädagogik ist Erziehung zur Gesellschaft" [5].

Welcher Bedeutungsinhalt des Wortbestandteils sozial in diesen Definitionen aktualisiert wird, verdeutlichen folgende Ausführungen Bornemanns, die den 2. Band seines Handbuches einleiten: "Im Wort 'sozial' liegt (...) die (...) Bedeutung, daß der Mensch ein ens sociale, ein

---

1) Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 32

2) Bornemann, Ernst: Sozialpädagogik als akademisches Forschungs- und Lehrfach, a.a.O., S. 7

3) Haase, Kurt: Sozialpädagogik, Sozialerziehung. In: Lexikon der Pädagogik, hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster und dem Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg, Bd. IV, Freiburg, Basel, Wien 1962, 3. Aufl. Sp. 374

4) Huth, Albert: a.a.O., S. 22

5) Knirck, Erich: a.a.O., S. 6o

Sozialwesen, ist, das seiner ganzen Natur nach auf Gemeinschaft angelegt ist. Das Wort 'Mensch' schließt zugleich Mitmensch ein. (...) Der Mensch wird durch seine Beziehung zum Mitmenschen in seinem eigenen Menschsein geprägt. Es ist für die menschliche Bildung von wesentlicher Bedeutung, wie der Mensch zu seinem Mitmenschen steht." [1]

Diese Sätze weisen offenkundig auf eine Verwandtschaft mit Natorpschen Vorstellungen über Sozialpädagogik. Auch für ihn war die entscheidende Bedeutungskomponente im Begriff sozial der Hinweis auf die Gemeinschaftsbezogenheit des Menschen, die wechselseitige Verwiesenheit von menschlicher Bildung und Gemeinschaft. [2] Dieser Eindruck eines unmittelbaren Zusammenhangs verstärkt sich, wenn Schlieper erklärt, Sozialpädagogik stelle die "Frage nach den Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen Gemeinschaft und Erziehung, dem ursprünglichen Untersuchungsobjekt der Sozialpädagogik." [3] Hier wird demnach ausdrücklich an eine Konzeption von Sozialpädagogik angeknüpft, die das Verhältnis von Erziehung und Gemeinschaft in den Mittelpunkt ihrer Reflexionen stellte, Konzeptionen also, wie sie um die Jahrhundertwende das theoretische Selbstverständnis der Sozialpädagogik ausmachten. D. h. die hier der Sozialpädagogik im Sinne Nohls und Bäumers bzw. ihrer Weiterentwicklung in den 5oer und 6oer Jahren entgegengesetzte Sozialpädagogik ist weniger etwas grundsätzlich Neues als vielmehr eine Variante von bereits vorliegenden Theorieelementen, eine Wiederaufnahme von Bedeutungsinhalten sozialpädagogischer Ansätze des ausgehenden 19. Jahrhunderts.

Da für die Kennzeichnung dieses Verständnisses von den jeweiligen Autoren sowohl der Begriff Sozialpädagogik als

---

1) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): Handbuch der Sozialerziehung, Bd. II, a.a.O., S. 1

2) Vgl. hier S. 39 ff.

3) Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 9

auch der Begriff Sozialerziehung verwandt wird, - ein Tatbestand, der nicht unerheblich zur Diffusität der terminologischen Aussagen über die Sozialpädagogik und ihre Theorie beiträgt - wird im folgenden zur Darstellung dieser Position die Schreibweise Sozialpädagogik/Sozialerziehung gebraucht.

### 3.2.2. Sozialpädagogik/Sozialerziehung als Antwort auf die industrielle Gesellschaft und ihre Gefahren

Sozialpädagogik in der Sicht Mollenhauers wurde definiert als derjenige "Bereich der Erziehungswirklichkeit, der im Zusammenhang der industriellen Entwicklung als ein System gesellschaftlicher Eingliederungshilfen notwendig geworden ist, sich erweitert und differenziert hat" [1], d. h. konstitutives Kriterium für die Sozialpädagogik als wissenschaftliche Theorie waren ihre Ursprünge in der industriellen Gesellschaft. Auch Bornemann/Mann-Tiechler, Huth und Schmidt sehen die Entstehung von Sozialpädagogik/Sozialerziehung in Verbindung mit der Entwicklung zur industriellen Gesellschaft. "Sozialerziehung umfaßt einen großen und bedeutenden Teil der Gesamterziehung. Dieser Teil ist in der industriellen Gesellschaft deutlich hervorgetreten und zum Problem geworden." [2] So steht es im "Handbuch der Sozialerziehung", und so wurde es auch in den 7 Jahre später erscheinenden Aufsatz Bornemann/Freymanns "Sozialpädagogik als wissenschaftliches Lehr- und Forschungsfach" übernommen. Im Vergleich zu Mollenhauer oder Wilhelm werden hier jedoch die aus dem Wandel zur Industriegesellschaft resultierenden Veränderungen

---

1) Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik, a.a.O., S. 12

2) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): Handbuch der Sozialerziehung, Bd. I, a.a.O., S. 278
Bornemann, Ernst, Freymann, Dieter: a.a.O., S. 22

unterschiedlich gedeutet, andere Probleme und Gegebenheiten als die entscheidenden für das Notwendigwerden von Sozialpädagogik/Sozialerziehung herausgestellt. Wohl werden auch hier der Zerfall der ständischen Gesellschaftsstruktur, sprunghafte Bevölkerungszunahme, Landflucht und Proletarisierung sowie ein allgemeiner Verlust an sozialer und religiöser Bindung als die den gesellschaftlichen Wandlungsprozeß begleitenden Erscheinungen genannt [1], die Beurteilung dieser veränderten Lebensbedingungen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf den Menschen und sein Leben in der modernen Gesellschaft weicht aber deutlich von der Mollenhauers ab.

"Die Entwicklung zur industriellen Gesellschaft bedeutet einen Schritt zu einer höheren Stufe der Freiheit des Menschen. Freiheit bedingt zugleich höhere Verantwortung. Verantwortung trägt der Mensch heute mehr denn je für den Ablauf seines gesamten Lebens in allen seinen Lebensphasen; für seine Gesundheit (...) und für die Gesundheit seiner Nachkommen (...). Verantwortung trägt er für das Zusammenleben und die Gesellschaft: für seine Ehe und Familie, für die mitmenschlichen Beziehungen im Betriebs- und Wirtschaftsleben, für Recht und Ordnung in Staat und Öffentlichkeit." [2] Der heutige Mensch ist auf sich selbst gestellt, er muß sich seine Stellung im Dasein aus eigener Kraft erringen. "Er wächst nicht mehr in eine vorgezeichnete Rolle hinein, die er als Glied der Familie und der nachbarschaftlichen Gemeinde sowie als Angehöriger eines Berufsstandes einzunehmen hat." [3]

So bedeutet der Wandel zur modernen Gesellschaft für Bornemann "Ausbruch aus festen und bewährten Lebensordnungen, die durch Sitte und Tradition getragen wurden

---

1) Vgl. Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): Handbuch der Sozialerziehung, Bd. I, a.a.O., S. 95 ff. Schmidt, Wolfgang: Sozialpädagogische Erziehung in Elternhaus und Schule, In: Lebendige Schule, 7. Jg. 1952, Heft 5, S. 343 ff.

2) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav: a.a.O., S. 229

3) a.a.O., S. 4

und die zudem die Möglichkeiten zur Selbstregulation des sozialen Lebens durch die nahen mitmenschlichen Bindungen in sich trugen." [1] Der Mensch "muß nun in eigener Initiative zum Mitmenschen und zur sozialen Verantwortung zurückfinden." [2] "Die neue Lebensordnung verlangt (daher, HM) von den Menschen ein höheres Maß bewußter ethischer Haltung; ohne sie würde unser gesellschaftliches Gefüge nicht gesund bleiben. (...)

In dieser kritischen Wende der Auflösung alter Sozialstrukturen und der Hinwendung zu neuen sozialen Ordnungen gewinnt die Sozialerziehung an besonderer Bedeutung." [3] Denn mit der Sozialstruktur hat sich auch das Lebensgefühl des Menschen gewandelt. Produktion und Konsum bestimmen nicht nur die Gegebenheiten seiner täglichen Umwelt, die materiellen Dinge beherrschen auch mehr denn je sein Sinnen und Trachten. [4] Die Welt und die gesellschaftliche Ordnung werden nicht mehr als natur- und gottgegeben verstanden, sondern als vom Menschen gestalt- und wandelbar. "Das Heil dieser Welt wird nicht mehr von Gott erwartet, sondern von der politischen Ordnung, von der Wirtschaft, von dem guten Willen der Machthaber und der Vorgesetzten. In dieser Einstellung", bedauert Bornemann, "haben viele Menschen weitgehend den Bezug zur Transzendenz verloren. Das gute Handeln, Sitte und Sittlichkeit werden mit zweckmäßiger Anpassung an äußere Gegebenheiten gleichgesetzt. Seelische Konflikte werden nicht mehr in ihrer ganzen Tiefe erlebt und durchgestanden als ein personales Ringen um letzte richtige Entscheidungen" [5]; eine Entwicklung, die letztlich zu einer Einbuße der "personalen Mitte" [6] des Menschen führt.

---

1) a.a.O., S. 229

2) a.a.O., S. 4

3) a.a.O., S. 229 f.
Vgl. Huth, Albert: a.a.O., S. 23

4) Vgl. Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): a.a.O., S. 1o9

5) a.a.O., S. 163 f.

6) a.a.O., S. 164

Die mit der industriellen Entwicklung neu gewonnene Freiheit und Mobilität machen es dem Menschen nicht nur möglich, seine Lebensbedingungen weitgehend selbst zu bestimmen, sondern bewirken, laut Bornemann, "auch Unruhe und Unrast, das Fehlen von Muße und Besinnung, und daraus folgt, daß gemüthafte Werte und personale Innerlichkeit nicht mehr gepflegt werden. Die Formen des Kontaktes zu Mitmenschen wandeln sich; die Aufgeschlossenheit dem anderen gegenüber wird größer, die Fähigkeit, Kontakt zu gewinnen, hat zugenommen (...). Aber die Kontakte, die gewonnen werden, reifen oft nicht zu einer persönlichen Verbundenheit; sie verbleiben auf der Stufe der unverbindlichen Bekanntschaft."[1] Die Folge ist "die Vereinzelung des Menschen im Massendasein" [2] als kennzeichnendes Merkmal der industriellen Gesellschaft, seine "Entwurzelung (...) mit ihren Domestikationserscheinungen, ihrem sittlichen Verfall". [3] Die Existenz des Volkes, das Kulturleben ist bedroht [4], "die sittlich-soziale Verfassung des Menschen (hat) nicht mit der wirtschaftlichen und technischen Entwicklung Schritt gehalten (...). Die politischen Ereignisse der letzten fünfzig Jahre: Weltkriege und Revolutionen, Massenverfolgung von unschuldigen Menschen, Deportierung, Internierung und Vernichtung ganzer Völker, haben das zur Genüge gezeigt." [5]

Der Übergang zur modernen Gesellschaft ist demnach in doppelter Hinsicht eine Voraussetzung für das Notwendigwerden von Sozialpädagogik/Sozialerziehung: zum einen, weil dieser Wandel neue Freiheiten und Möglichkeiten brachte, auf die der Mensch nicht vorbereitet war, und zum anderen, und

---

1) a.a.O., S. 165

2) a.a.O., S. 62

3) Schmidt, Wolfgang: a.a.O., S. 343

4) Vgl. a.a.O., S. 344

5) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): a.a.O., S. 3

dies vor allem, weil mit diesen Freiheiten und Möglichkeiten Gefahren einhergingen, denen der Mensch hilflos gegenüberstand. Beides, so Bornemann/Mann-Tiechler, fordert eine sittliche Gesinnung, eine ethische Haltung, die "die Grundlage des menschlichen Zusammenwirkens in einer industriellen Gesellschaft ist." [1]

### 3.2.3. Aufgaben und Ziele der Sozialpädagogik/Sozialerziehung

Angesichts der gewandelten gesellschaftlichen Gegebenheiten, angesichts ihrer Gefahren und Möglichkeiten, gilt es, so Bornemann/Mann-Tiechler, "das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft auch unter den neuen, erschwerten Bedingungen in einem für beide Teil(e) optimal fruchtbaren Sinn unter pädagogischer Verantwortung zu gestalten." [2] Dies ist die allgemeine Maxime, das Globalziel, dem sich alle anderen der Sozialpädagogik/Sozialerziehung zugewiesenen Aufgaben und Zielstellungen unterordnen lassen. Denn darin besteht Einigkeit bei den Autoren, daß seit dem Übergang zur modernen Gesellschaft der Verkehr der Menschen untereinander sowie ihr Verhältnis zur Gesellschaft nicht mehr sich selbst überlassen werden können, ohne besondere Aufmerksamkeit von Seiten der Erziehung, sondern vielmehr einer gezielten, speziell pädagogischen Betreuung dringend bedürfen. [3]

Dementsprechend werden von Haase zwei Hauptaufgabenkreise der Sozialpädagogik/Sozialerziehung genannt: "Der erste umfaßt die Erzieh. (Erziehung, HM) zu den sittl. (sittlichen, HM) Haltungen im V e r k e h r v o n

---

1) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): a.a.O.

2) a.a.O., S. 278

3) Vgl. Böndel, Margret: Der Auftrag der Sozialpädagogik in der Lehrerbildung. In: Pädagogische Rundschau, 16. Jg. 1962, Heft 12, S. 91o f.
Haase, Kurt: a.a.O., Sp. 374
Knirck, Erich: a.a.O., S. 56 f.
Schmidt, Wolfgang: a.a.O., S. 344

M e n s c h z u M e n s c h , die als allg. ( a l l - g e m e i n e , HM) S o z i a l t u g e n d e n bezeichnet werden können (...). Der zweite (...) besteht in der Erz. (Erziehung, HM) des Einzelnen zur tätigen E i n g l i e d e r u n g in jene Gemeinschaften, die durch die Wesensnatur des Menschen gefordert sind, ohne die also ein menschenwürdiges Dasein nicht möglich ist" [1].

Bornemann/Mann-Tiechler äußern sich sehr ähnlich, doch unterscheiden sie vier spezielle Aufgabengebiete: "1. Erziehung zur sozialen Haltung dem Mitmenschen gegenüber (vor allem Weckung und Übung der sozialen Grundhaltung der Gerechtigkeit und Liebe sowie Erziehung zur Verantwortung im Mitdenken und Handeln für die Gesellschaft); 2. Unterweisung in den herrschenden Gesellschaftsformen; ihre Aufgaben sowie ihren individuellen und sozialen Gefahrenmomenten (Sozialkunde); 3. Sorge für den einzelnen, seinen rechten Platz in der Gesellschaft zu finden und auszufüllen; 4. Hilfe für die in Not und Bedrängnis geratenen Menschen." [2]

Durch Wahrnehmung dieser Aufgaben, so die Autoren, will Sozialpädagogik/Sozialerziehung beitragen zur personalen Entfaltung des Einzelnen in einer Welt, deren Sozialstruktur diesem Prozeß teilweise entgegengerichtet ist. Durch Beispiel und Dienst am Mitmenschen sollen Achtung, Hilfsbereitschaft und Verantwortungsbewußtsein in der Einstellung und im Verhalten der Menschen zueinander geweckt und gefestigt werden. [3]

---

1) Haase, Kurt: a.a.O., Sp. 375

2) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): a.a.O., S. 278 f.

3) Vgl. a.a.O., S. 279

Personalentfaltung und sittliche Verantwortung werden dabei nicht als formale Erziehungsziele verstanden, sondern in einem christlich-normativen Sinne definiert: "Die Sozialerziehung bedarf (...) eines beständigen Leitzieles, wie es die Bergpredigt aufweist." [1] Auch Huth, Haase und Siegmund-Schultze [2] bekennen sich zu einer christlich-normativen Ausrichtung ihrer Sozialpädagogik/Sozialerziehung.

So erklärt Huth: "Ziel der Sozialerziehung ist eine soziale Werthaltung in einer festgefügten Wertordnung. Es ist nicht altmodisch, solche Erziehungsziele zu nennen; in einer sich wandelnden Welt muß Erziehung an ewigen Normen festhalten!" [3] Solch ewige Normen sind ihm das Wahre, das Schöne und das Gute. [4] Über diesen Werten "steht noch ein letzter Wert, der E n d w e r t : das H e i l i g e . (...) Es bedeutet eine Verarmung und Verkümmerung der Person, wenn der religiöse Wert zurückgedrängt, vernachlässigt oder überhaupt ausgeschaltet wird. Jeder Mensch muß sich auseinandersetzen mit Gott und Unsterblichkeit, mit Not und Tod, mit Leid, Sühne und Opfer. (...) Ihre tiefste Begründung erhält die Sozialerziehung aus der Religion." [5]

Christliche Werte bilden auch die Grundlage für die Sozialpädagogik/Sozialerziehung Siegmund-Schultzes; er postuliert: "Der wahre Dienst am Mitmenschen, die rechte Erfassung dessen, was Nächstenliebe bedeutet, die Ausgestaltung der Gemeinschaft als der von Gott geschaffe-

---

1) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): a.a.O., S. 4

2) Vgl. Huth, Albert: a.a.O., S. 25 ff.
Haase, Kurt: Drei Wege der sozialen Erziehung. In: Christliche Existenz und Erziehung. Schreiber, Georg, Haase, Kurt (Hrsg.), Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, Münster o.J., S. 98 ff.
Siegmund-Schultze, Friedrich: Sozialpädagogik - Aufgaben, Ziele und Wege, a.a.O., S. 11

3) Huth, Albert: a.a.O., S. 28

4) Vgl. a.a.O., S. 27 f.

5) Huth, Albert: a.a.O., S. 28

nen Gemeinde, die vom Geist geführte Gemeinschaft ist letztlich das Ziel, das der Sozialpädagogik als höchstes und letztes vorschweben sollte." [1]

Bei Schlieper geht es ebenfalls um die Vermittlung einer Wertordnung, auch ihm ist das soziale Leben ein Feld sittlicher Bewährung: "Der einzelne muß Einsicht in die sozialen Ordnungs- und Wertzusammenhänge gewinnen und sein soziales Denken und Handeln sowohl in den unmittelbaren Beziehungen zu seinem Nächsten als auch in seinem Verhalten als Glied der verschiedenen Gemeinschaften an objektiven sittlichen Normen ausrichten." [2] Ihre Verbindlichkeit erhalten diese Normen aber nicht im Hinblick auf eine Transzendenz,sondern Sozialpädagogik/Sozialerziehung leitet sie ab "aus dem W e s e n d e s M e n s c h e n, insbesondere seiner Sozialnatur, aus dem W e s e n d e r E r z i e h u n g und aus dem S i n n d e r V e r g e m e i n s c h a f t u n g " [3].

Das Wesen des Menschen, so Schlieper, wird nun primär bestimmt von seiner " s o z i a l e (n) V e r a n l a g u n g (...); der Mensch ist von Natur aus sowohl gemeinschaftsbezogen als auch gemeinschaftsgebunden." [4] In seiner Leiblichkeit und ebenso in seiner Geistigkeit ist er derart auf das Leben in der Gemeinschaft angelegt, daß ohne sie die ihm mitgegebenen Anlagen verkümmern und die in ihn hineingelegten Möglichkeiten nicht zur Entfaltung kommen würden. Daraus ergibt sich für den Menschen "die sittliche Verpflichtung, sein Handeln innerhalb der verschiedenen Gemeinschaften am Wohle des Ganzen auszurichten und sich

---

1) Siegmund-Schultze, Friedrich: a.a.O., S. 11

2) Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 31

3) a.a.O., S. 39

4) a.a.O., S. 25

um eine sinnvolle und gerechte Gestaltung des sozialen Lebens zu bemühen. (...) Als Glied der Gemeinschaft hat der Mensch zu tun, was seiner Stellung in der Gemeinschaft entspricht." [1] Aufgabe der Sozialpädagogik/Sozialerziehung ist es nun, die dazu erforderlichen Einsichten sowie die entsprechende Gesinnung und Haltung zu vermitteln, um so den Menschen zu einer "selbstbewußten Persönlichkeit zu erziehen, die sich freiwillig und im Bewußtsein ihrer Verpflichtung zu sozialem Handeln in die Gemeinschaft einordnet." [2]

Mit dieser Zielformulierung befindet sich Schlieper in bestem Einvernehmen mit der Auffassung der meisten Vertreter von sozialpädagogisch/sozialerzieherisch orientierten Ansätzen. Fast ausnahmslos sehen diese die Aufgaben von Sozialpädagogik/Sozialerziehung im Zusammenhang mit Gemeinschaft, ihrer Bildung und Ausgestaltung.

"Erziehung des einzelnen für die Gemeinschaft, (...) Erziehung der Gruppe bzw. der Gesellschaft zur Gemeinschaft in ihrem Verhalten zum einzelnen und (...) Erziehung der Gruppen zur rechten Gemeinschaftshaltung untereinander" [3], so lauten die drei Aufgaben, die Siegmund-Schultze seiner Sozialpädagogik zuweist. "Aufgabe der sozialen Erziehung" bei Röhrs "ist sowohl die Weckung des Bewußtseins für Pflicht und Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft als auch der Überzeugung der individuellen Freiheit in ihr." [4] Ausgehend von dem Tatbestand, daß "durch seine personale Anlage (...) der Einzelne von vornherein auf die Gemeinschaft hingeordnet" [5] ist, bestimmen Bornemann/Mann-Tiechler "Gemeinschaftsbildung" als das "eigentliche()

---

1) Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 25

2) a.a.O., S. 27

3) Siegmund-Schultze, Friedrich: a.a.O., S. 9

4) Röhrs, Hermann: Zur Problematik der sozialen Erziehung, In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 5. Jg., Heft 2, 1963, S. 6o

5) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): a.a.O., S. 62

Anliegen" der Sozialerziehung [1], die Eingliederung des heranwachsenden Menschen in die Gemeinschaft. [2] Ihr Streben gilt einer "Erziehung, die den einzelnen unmittelbar erfaßt, seine Gemütskräfte weckt, übt und heranbildet, so daß er zur Einordnung geneigt ist, die ihm entgegentretende Ordnung zu bejahen". [3] Auch Huth sieht eine Aufgabe der Sozialerziehung in der "tätige(n) Eingliederung des einzelnen in die ihm zugänglichen und zuträglichen Gemeinschaften." [4] Er fordert: "Der einzelne muß (...) zur Gemeinschaft hingeführt werden." [5] Ebenso erwartet Schmidt von einer sozialpädagogischen Erziehung, "daß sie den Menschen gemeinschaftsfreudig, gemeinschaftswürdig und gemeinschaftsreif mache." [6] Er soll "zu einem positiven Verhältnis zur Gemeinschaft überhaupt gelangen" [7], heißt es bei Knirck. Für Harder schließlich bedeutet soziale Erziehung "Mutmachen zum organischen Miteinander", zur "verantwortlichen Teilhabe des Einzelnen am Gemeinsamen und Ganzen". [8]

Gemeinschaft, so kann man diesen Ausführungen entnehmen, ist höchstes sozialpädagogisches Erziehungsziel, ihr gilt es den jungen Menschen zuzuführen. [9] "Es handelt sich darum, daß aus einem bloßen Konglomerat von Individuen eine geistig gebundene Gruppe entsteht, die gemeinsame Aufgaben durchführen kann. Der Weg von einem solchen bloßen Konglomerat (...) zu einer inneren Gemeinschaft ist weit. Ein erster Schritt vollzieht sich in dem Übergang von dem

---

1) a.a.O., S. 28

2) Vgl. a.a.O., S. 11
Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): Handbuch der Sozialerziehung, Bd. III, a.a.O., S. 151

3) a.a.O., S. 195

4) Huth, Albert: a.a.O., S. 28

5) a.a.O., S. 128

6) Knirck, Erich: a.a.O., S. 45

7) Schmidt, Wolfgang: a.a.O., S. 344

8) Harder, Johannes: Zur Frage der sozialen Erziehung. In: Die deutsche Schule, 48. Jg. 1956/1957, Heft 3, S. 111

9) Vgl. Zorell, Elisabeth: Erziehungslehre für sozialpädagogische Berufe, Bad Heilbrunn Obb. 1963, 2. Aufl., S. 9

bloßen Nebeneinander zu einem Miteinander, das durch die Gleichheit irgendwelcher Interessen (...) erreicht wird. Wenn durch eine gemeinsame Zwecksetzung ein gewisses Ordnungsprinzip zur Durchführung gelangt, entsteht aus dem bloßen Konglomerat eine Ordnungsgruppe. (...) (Selbst, HM) wenn eine Gruppe durch eigene Interessen zusammengebracht wird, hat die Gruppierung noch nicht alsbald den Charakter einer inneren Gemeinschaft. (...) Wenn die Gemeinsamkeit der Interessen durch ein tiefes Gefühl der Solidarität unterbaut wird, entsteht etwa eine Genossenschaft. (...) Eine wirkliche Gemeinschaft entsteht erst dann daraus, wenn die Genossen durch höhere Zwecke vereinigt werden, wenn sie nicht nur ihre eigenen Interessen im Auge haben, sondern ihr Solidaritätsgefühl über ihren Stand oder ihren Vorteil ausdehnen, sich zugleich für höhere Ziele als nur ihr materielles Fortkommen einsetzen." [1)]

"Ihrem Wesen nach ist die Gemeinschaft nicht nur ein räumliches Nebeneinander und nicht nur ein leiblich-triebhaftes Beieinandersein, sondern eine geistig-seelische Verbundenheit, eine Gesinnungseinheit, der immer auch das Merkmal der Dauer zukommt. Eine wirkliche Gemeinschaft ist eine Gruppe von Menschen, die eine bestimmte Lebensform verwirklicht, bei der sich jeder einzelne voll verantwortlich fühlt für die ganze Gemeinschaft und für ihre Ziele." [2)]

Indem Sozialpädagogik/Sozialerziehung dies Ideal einer "wirklichen Gemeinschaft" postuliert, deren Bildung und sittliche Ausformung zu ihrem Hauptanliegen macht, leistet sie zugleich den entscheidenden Beitrag zur "humane(n) 'Regeneration'" und dem "kulturelle(n) Fortgang der Ge-

---

1) Siegmund-Schultze, Friedrich: a.a.O., S. 9

2) Huth, Albert: a.a.O., S. 127

sellschaft" [1], denn "die tiefste Gestaltung der Gemeinschaft (ist) die höchste und zugleich die grundlegende Form aller Gesellschaftsgestaltung". [2]

Schon aufgrund verhältnismäßig äußerlicher Gegebenheiten, - allgemeine Bevölkerungszunahme, Zusammenballung einer Vielzahl von Menschen auf engem Raum, dichtes Zusammenleben von Menschen verschiedener Herkunft und unterschiedlichster Auffassungen - erfordert das Leben in der Industriegesellschaft Menschen, die bereit sind, eigene Rechte zugunsten der Gemeinschaft aufzugeben, "über das gegenseitige Verstehen hinaus zu einer praktisch wirksamen Anpassung zu kommen, über das Nebeneinander hinweg zu einer wirklichen Verbundenheit." [3] So kann, folgt man den Ausführungen Knircks, die moderne Gesellschaft ohne den fortlaufenden Vollzug sozialpädagogischer Erziehung überhaupt nicht existieren, denn diese Gesellschaft lebt vom Engagement: "Einer muß für den anderen eintreten und bereit sein, auch unter Opfern für und mit dem andern etwas zu unternehmen. Das liegt im Wesen einer Gemeinschaft. Ohne den Gedanken des Füreinandereintretens kann sie nicht bestehen. In der Gesellschaft leben, heißt dem anderen dienen auch ohne eine konkrete Gegenleistung." [4]

### 3.2.4. Sozialpädagogik/Sozialerziehung als Apostrophierung einer allgemeinen Aufgabe der Pädagogik

Ausgangspunkt der Kritik dieser zweiten sozialpädagogischen Position an Nohl, Bäumer, Mollenhauer und anderen war, wie bereits kurz erwähnt [5], deren Verständnis von Sozialpädago-

---

1) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): Handbuch der Sozialerziehung, Bd. I, a.a.O., S. 278

2) Siegmund-Schultze, Friedrich: a.a.O., S. 11

3) Knirck, Erich: a.a.O., S. 57

4) a.a.O., S. 22 f.

5) Vgl. hier S. 124

gik als einem pädagogischen Bereich, der sich aufgrund spezifischer Kriterien deutlich von Familie und Schule abgrenzen läßt. Demgegenüber betonen die Vertreter der sozialpädagogisch/sozialerzieherischen Ansätze, daß es sich bei Sozialpädagogik/Sozialerziehung nicht um ein besonderes Spezialgebiet der Erziehung handelt, sondern um einen "Wesenszug der Pädagogik überhaupt" [1], einen wichtigen Bestandteil jeder Erziehung. [2] Sie bezeichnet weder "einen in der Realität isoliert vorzufindenden oder isoliert möglichen Vorgang" noch ist sie "eine 'Erziehung' mit irgendeinem besonderen Zweck" [3].

Sozialpädagogik/Sozialerziehung ist demnach nicht im Sinne einer Ausschließung zu bestimmen, d.h. ihr fehlen die äußeren Merkmale, aufgrund derer sie als ein Spezialfeld entstünde, das nicht mehr den Gesamtbereich von Erziehung überhaupt in sich enthält [4]:

Sozialpädagogik/Sozialerziehung ist keinem spezifischen Kulturbereich zugeordnet, "da die Sozialität eine menschliche Lebensform ist, die sich in sämtlichen Kulturbereichen (...) zum Tragen bringt." [5] Sie ist für die Religionspädagogik ebenso wichtig wie für die Kunst- oder Musikpädagogik.

Auch durch das Objekt des Erziehungsvorganges läßt sich Sozialpädagogik/Sozialerziehung nicht eindeutig definie-

---

1) Knirck, Erich: a.a.O., S. 36
Vgl. Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 8

2) Vgl. Huth, Albert: a.a.O., S. 28

3) Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 32

4) Vgl. Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): Handbuch der Sozialerziehung, Bd. I, a.a.O., S. 4oo ff.
Bornemann, Ernst, Freymann, Dieter: a.a.O., S. 23 f.

5) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): a.a.O., Bd. I, S. 4o4

ren; sie ist an keinen Personenkreis, an keine Altersgruppe besonders gebunden. "Sie ist eine Angelegenheit, die durch alle Schichten des Volkes hindurchgeht, die Jüngeren genauso betrifft wie die Erwachsenen." [1] "Die Auflösung der traditionellen Bildungsmächte, die existentielle Unsicherheit, in der sich heute jeder Mensch befindet, zwingt uns, das ganze Leben unter einem latenten erzieherischen Gesichtspunkt zu sehen." [2] Sozialpädagogisch/sozialerzieherische Hilfe benötigt daher nicht nur die Jugend, sondern auch der erwachsene und der alte Mensch. [3]

Ebensowenig kann Sozialpädagogik/Sozialerziehung auf ein spezielles Betätigungsfeld zurückgeführt werden, wie beispielsweise Familienpädagogik und Schulpädagogik. Sie vollzieht sich ohne Berücksichtigung einer besonderen pädagogischen Umgebung. Sie findet in allen Lebensbereichen Anwendung, in der Familie wie in der Schule und im Beruf. [4]

Es ist auch nicht möglich, Sozialpädagogik/Sozialerziehung allein aus einem besonderen erzieherischen Notstand herleiten zu wollen, "da sie unbedingt auf den Menschen überhaupt und insgesamt, nicht nur auf eine spezielle Notlage oder besondere Situation gerichtet ist." [5] "Sozialpädagogik als solche kann (...) niemals ein Spezialfall sein." [6]

Noch am ehesten ist sie durch die Besonderheit ihrer Aufgabe zu charakterisieren, "wobei dann allerdings 'Besonderheit' nur besagen kann: besondere B e t o n u n g einer a l l g e m e i n e n , d. h. einer überall, zu

---

1) Knirck, Erich: a.a.O., S. 6o

2) Bornemann, Ernst: Sozialpädagogik als akademisches Forschungs- und Lehrfach, a.a.O., S. 7

3) Vgl. Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): a.a.O., Bd. I, S. 2o1 ff.

4) Vgl. Knirck, Erich: a.a.O., S. 61
Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 7

5) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): a.a.O., Bd. I, S. 4o4
Vgl. Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 6

6) Knirck, Erich: a.a.O., S. 36

jeder Zeit und bei jedem Menschen bestehende pädagogische Aufgabe. Diese Aufgabe ist das Sozialverhalten, das jedoch weder praktisch noch theoretisch von dem Individualverhalten des Menschen loszulösen ist, sondern nur in diesem besonders apostrophiert werden kann. Sozialerziehung entsteht demnach durch die besondere Apostrophierung einer allgemeinen Aufgabe der Pädagogik." [1] Sie bezeichnet "einen Schwerpunkt innerhalb des ganzheitlichen Erziehungsprozesses und Erziehungsbemühens." [2] Daher darf sich Sozialpädagogik/Sozialerziehung weder durch ein besonderes Materialobjekt noch durch ein besonderes Formalobjekt einengen lassen, sondern muß stets das Ganze der Erziehung im Auge haben, wenn auch unter Berücksichtigung der verschieden stark gegebenen Betonung der Gemeinschaftlichkeit menschlichen Lebens. [3]

Die auf diesem Verständnis von Sozialpädagogik/Sozialerziehung aufbauende wissenschaftliche Theorie ist somit keine Disziplin, "die von der Erziehungswissenschaft abzutrennen wäre, weil sie ein spezifisches Objekt, ein besonderes Ziel der Erziehung hat oder weil sie andere Methoden entwickelte, die für die Pädagogik keine Relevanz besäßen" [4], sondern die theoretische Beschäftigung mit einem Grundaspekt des allgemeinen Erziehungsgeschehens, die "wissenschaftliche Instanz" einer allgemeinen allerdings besonders hervorgehobenen Erziehungsaufgabe. [5] Zielt Erziehung insgesamt auf Personalentfaltung, auf persönliche Vervollkommnung, so übernimmt Sozialpädagogik/Sozialerziehung "die spezifische Verantwortung, die Entfaltung der Person vom Menschen als einem so-

---

1) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): a.a.O., Bd. I, S. 4o5

2) Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 32

3) Vgl. Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): a.a.O., Bd. I, S. 4o6

4) Bornemann, Ernst, Freymann, Dieter: a.a.O., S. 23

5) a.a.O., S. 29

zialen Wesen und inmitten einer Welt geschehen zu lassen, die in ihrer Sachherrschaft auf Reduktion der Person angelegt erscheint." [1]

Aufgrund der Aktualität der mit dieser Erziehungsaufgabe verbundenen Probleme und Fragestellungen [2], infolge der Eigenart der Beziehungen zwischen Erziehung und Gemeinschaft und schließlich wegen der großen Bedeutung, die die verschiedenen sozialen Ordnungseinheiten für das sittliche Leben hat, ist es wissenschaftlich legitim und notwendig, das sozialpädagogisch/sozialerzieherische Geschehen und Handeln von der allgemeinen Erziehung begrifflich abzuheben und zum Gegenstand besonderen wissenschaftlichen Nachdenkens zu machen. [3] Dies Nachdenken soll sich richten auf die "erziehlich bedeutsamen Wechselbeziehungen zwischen dem Menschen und den sozialen Gegebenheiten" oder "anders ausgedrückt (auf, HM) die Erziehung unter dem Einfluß des Sozialen und das Soziale unter dem Einfluß der Erziehung." [4] Sozialpädagogik/Sozialerziehung als wissenschaftliche Theorie bemüht sich sowohl um die "soziologische Analyse der Erziehungssituation und des Erziehungsprozesses" [5] als auch um die Untersuchung der "jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen auf ihre erzieherischen Auswirkungen hin". [6]

---

1) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): a.a.O., Bd. II, S. 127
Vgl. Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): a.a.O., Bd. I, S. 279 ff.

2) Vgl. Bornemann, Ernst, Freymann, Dieter: a.a.O., S. 26

3) Vgl. Schlieper, Friedrich, a.a.O., S. 31 f.

4) Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 34

5) Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): a.a.O., Bd. I, S. 411

6) a.a.O., S. 413

### 3.3. Zur gesellschaftlich-politischen Situation der BRD in den 5oer und 6oer Jahren

Wie die vorangehenden Darstellungen zeigten, lassen sich die gesellschaftspolitischen Implikationen von Sozialpädagogik erst auf dem Hintergrund der jeweiligen sozioökonomischen Gegebenheiten adäquat erfassen. Daher scheinen einige Daten zur bundesrepublikanischen Gesellschaft der 5oer und 6oer Jahre angebracht, ehe der Versuch unternommen wird, die Sozialpädagogik und Sozialerziehung dieser Epoche auf ihren gesellschaftspolitischen Standort zu befragen.

Die Bundesrepublik Deutschland als Staatswesen wurde 1949 gegründet, doch "tragende Strukturelemente und Bewußtseinsorientierungen, die den Lebensweg des westdeutschen Staates bestimmen sollten, sind (...) (schon in den Jahren 1945 bis 1949, HM) ausgeformt worden - die Rahmenbedingungen des internationalen Systems ebenso wie die vorherrschenden außenpolitischen Orientierungen in Deutschland selbst, die Strukturen der politischen Grundordnung, aber auch konstitutive Elemente der Wirtschaftsordnung. So dürfte die paradoxe Formulierung nicht zu überspitzt sein, daß die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland zu einem Gutteil vorentschieden wurde, bevor diese überhaupt ans Licht der Welt trat." [1)]

Nach der Kapitulation des Deutschen Reiches bestand bei den Siegermächten zunächst im wesentlichen Einigkeit darüber, was mit dem besiegten Deutschland zu geschehen habe: Entindustrialisierung und Überführung Deutschlands in eine Agrarnation war die gemeinsame Konzeption. Doch bereits im Jahre 1946 lockerten die Westalliierten diese Politik der Niederhaltung, und ein Jahr später wurde

---

1) Schwarz, Hans-Peter: Die außenpolitischen Grundlagen des westdeutschen Staates. In: Löwenthal, Richard, Schwarz, Hans-Peter (Hrsg.): Die zweite Republik. 25 Jahre Bundesrepublik Deutschland - eine Bilanz, Stuttgart 1974, S. 27

Deutschland in das "Europäische Wiederaufbau-Programm" (Marshall-Plan) einbezogen. [1] "In einer Mischung von Sorge um Infektionskrankheiten und politischen Radikalismus mit dem Wunsche, das deutsche Volk für die eigenen Vorstellungen von freiheitlicher Lebensführung zu gewinnen (Umerziehung) (...) kam es sehr bald zur Belieferung der deutschen Bevölkerung mit Lebensmitteln und Rohstoffen auf Kosten der amerikanischen Steuerzahler." [2] Eine weitere Ursache für diesen Kurswechsel in der amerikanischen Deutschlandpolitik war die Verschärfung des Ost-West-Konfliktes ("Kalter Krieg"), die in den USA das Interesse weckte an einem wirtschaftlich starken, prowestlichen Deutschland als politischem und ökonomischem Bollwerk gegen sowjetische Hegemonialansprüche. [3] Zudem benötigte die seit Kriegsende auf Hochtouren laufende US-Industrie dringend lukrative Absatzmärkte und Investitionsmöglichkeiten im Ausland, so daß Deutschland, das nach wie vor das stärkste Industriepotential auf dem europäischen Kontinent darstellte, auch aus diesem Grund ein Adressat der amerikanischen Zuwendungen wurde. [4]

Um zu gewährleisten, daß die Kredite und Hilfsmaßnahmen in dem intendierten Sinne zum Tragen kommen konnten, war es

---

1) Vgl. Lütge, Friedrich: Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, a.a.O., S. 498

2) a.a.O., S. 5oo

3) Vgl. Schäfers, Bernhard: Sozialstruktur und Wandel der Bundesrepublik Deutschland. Ein Studienbuch zu ihrer Soziologie und Sozialgeschichte. Stuttgart 1976, S. 51
Schwarz, Hans-Peter: Vom Reich zur Bundesrepublik. Deutschland im Widerstreit der außenpolitischen Konzeptionen in den Jahren der Besatzungsherrschaft 1945 - 1949, Neuwied, Berlin 1966, S. 97 f.
Löwenthal, Richard: Vom Kalten Krieg zur Ostpolitik. In: Löwenthal, Richard, Schwarz, Hans-Peter (Hrsg.): Die zweite Republik, a.a.O., S. 6o4
Czempiel, Ernst-Otto: Die Bundesrepublik und Amerika: Von der Okkupation zur Kooperation. In: Löwenthal, Richard, Schwarz, Hans-Peter (Hrsg.): Die zweite Republik, a.a.O., S. 563

4) Vgl. a.a.O., S. 557
Schwarz, Hans-Peter, Vom Reich zur Bundesrepublik, a.a.O., S. 98 ff.

notwendig, daß vor allem in den drei westlichen Besatzungszonen so etwas wie ein eigener Staat geschaffen wurde, der die politische Sicherheit für diese Zielsetzungen abgab. Damit waren die Weichen für die Entwicklung der späteren BRD gestellt: freiheitlich-demokratische Grundordnung nach westlichem Vorbild als Fundament des Gemeinwesens, privatwirtschaftliche Orientierung im ökonomischen Bereich und westlich-atlantische Ausrichtung mit Frontstellung gegen den Ostblock als ein Prinzip der Außenpolitik. [1)]

Ein erster Schritt in diese Richtung stellte die Gründung der Bizone dar (Doppelzonenabkommen vom Januar 1947 zwischen England und den USA), ein nächster war die von den Westmächten in den von ihnen besetzten Zonen durchgeführte Währungsreform im Juni 1948, die eine entscheidende Voraussetzung für den wirtschaftlichen Wiederaufbau in diesen Gebieten bedeutete. Außerdem brachte sie die währungspolitische Teilung Deutschlands, da die sowjetische Besatzungsmacht eine eigene Währungsreform für die russische Zone verordnete, womit "das letzte Verbindungsglied für die Wirtschaften aller vier Zonen und Sektoren zerschlagen" [2)] wurde. In der SBZ wurde eine Zentralverwaltungswirtschaft sowjetischer Prägung zur Einführung gebracht [3)], während sich in den Westzonen eine marktwirtschaftlich orientierte Wirtschaftsform (Soziale Marktwirtschaft [4)]) durchsetzte.

Zwar waren nicht nur in der SPD, sondern anfangs auch in der CDU starke anti-monopolistische Kräfte wirksam - "Die Vorherrschaft des Großkapitals, der privaten Monopole und Konzerne ist zu beseitigen" [5)], hieß es in den Kölner Leit-

---

1) Vgl. Schwarz, Hans-Peter: Die außenpolitischen Grundlagen des westdeutschen Staates, a.a.O., S. 39

2) Treue, Wilhelm: Deutsche Geschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Stuttgart 3. erw. Aufl. 1965, S. 779

3) Vgl. Lütge, Friedrich: a.a.O., S. 512 ff.

4) Erhard, Ludwig, Müller-Armack, Alfred (Hrsg): Soziale Marktwirtschaft. Ordnung der Zukunft. Frankfurt, Berlin, Wien 1972

5) Zitiert nach Schäfers, Bernhard: a.a.O., S. 52

sätzen der CDU vom September 1945. Und im Ahlener Programm der CDU vom Februar 1947 war an eine Überführung der Schlüsselindustrien und Großbanken in Gemeinwirtschaften ebenso gedacht wie an eine Erweiterung der Mitbestimmung. - , doch aufgrund der Vorbehalte der westlichen Besatzungsmächte [1] und der bald spürbaren Erfolge der Sozialen Marktwirtschaft, die, wenn auch nicht völlig unvereinbar mit den genannten Prinzipien war, so doch recht eindeutig einer privatwirtschaftlichen Verfügung über gesellschaftlich wichtige Produktionsmittel den Weg wies, wurden solche Vorstellungen einer sozialistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung kaum realisiert. Hinzu kam, daß die totalitären Entwicklungstendenzen in der DDR, die aktuellen Erscheinungsformen der Sowjetisierungspolitik marxistischer Ausrichtung [2] in Westdeutschland eine sozialistisch orientierte Neugestaltung zunehmend weniger wünschenswert erscheinen ließen. [3]

Der Ausgang der Bundestagswahlen von 1949 zugunsten der marktwirtschaftlich orientierten Parteien wird denn auch als eine Art Plebiszit gegen eine sozialistische Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung gedeutet. [4] Dementsprechend verstand sich die Regierung Adenauer, die CDU war mit 31 % der abgegebenen Stimmen als stärkste Partei aus den Wahlen hervorgegangen (SPD: 29,2 %), als entschieden antisozialistisch, ihr erklärtes Ziel wird der Wiederaufbau von Wirtschaft und Gesellschaft

---

1) Vgl. Schwarz,Hans-Peter: Die außenpolitischen Grundlagen des westdeutschen Staates, a.a.O., S. 58
Czempiel, Ernst-Otto: Die Bundesrepublik und Amerika, a.a.O., S. 561 f.

2) Vgl. Schwarz, Hans-Peter: Vom Reich zur Bundesrepublik, a.a.O., S. 261 ff.

3) Vgl. Löwenthal, Richard: Vom Kalten Krieg zur Ostpolitik, a.a.O., S. 6o9 ff.
Schwarz, Hans-Peter: Die außenpolitischen Grundlagen des westdeutschen Staates, a.a.O., S. 37 und S. 47

4) Vgl. a.a.O., S. 59

auf der Grundlage privaten Unternehmertums. [1]

Die Entwicklung der westdeutschen Wirtschaft zu einer von niemandem für möglich gehaltenen Hochblüte ("Wirtschaftswunder") schien diese Konzeption zu rechtfertigen. Mit Hilfe des ausländischen Startkapitals hatte diese die Produktion bald wieder aufgenommen. Eine Flut von geflohenen und vertriebenen Arbeitskräften - 1950 betrug die Arbeitslosenquote 12 % - führte zur Zahlung von Niedriglöhnen, und da aufgrund der geringen Zerstörung der Industrie wenige Reparaturinvestitionen genügten, ließen steigende Produktionszahlen und hohe Umsätze nicht auf sich warten. [2] Zusätzlich begünstigt wurde das lukrative Wirtschaftswachstum durch die staatliche Wirtschaftspolitik der CDU-Regierung, die die Unternehmer mit Steuererleichterungen und Abschreibungsvorteilen unterstützte. Außerdem war die allgemeine weltwirtschaftliche Lage der 50er Jahre für den Export westdeutscher Waren besonders günstig, so daß trotz kontinuierlich steigender Industrieproduktion die bundesdeutsche Wirtschaft keine Absatzschwierigkeiten kannte.

Mit dem Wachstum der Industrie und der allgemeinen wirtschaftlichen Prosperität verbesserte sich auch die Lage der arbeitenden Bevölkerung [3]: Die große Arbeitslosigkeit der Nachkriegszeit wurde durch die Auswirkung der

---

1) Vgl. Otten, Dieter: Die politische Entwicklung der Bundesrepublik. In: Giesecke, Hermann, Klönne, Arno, Otten, Dieter: Gesellschaft und Politik in der Bundesrepublik. Eine Sozialkunde, Frankfurt 1976, S. 293
Müller-Armack, Alfred: Die Anfänge der Sozialen Marktwirtschaft - Zugleich eine Dokumentation ihrer Entwicklung in den Jahren 1945, 1946, 1947, 1948. In: Löwenthal, Richard, Schwarz, Hans-Peter (Hrsg.): Die zweite Republik, a.a.O., S. 143 ff.

2) Vgl. Lütge, Friedrich: a.a.O., S. 503 ff.

3) Vgl. Schäfers, Bernhard: a.a.O., S. 56

ständigen Produktionssteigerung nahezu beseitigt, Ende der 5oer Jahre war eine regelrechte Vollbeschäftigung erreicht [1], und der Bedarf an Arbeitskräften nahm weiter zu. Mit der Verknappung der Arbeitskräfte erreichten auch die Arbeiter allmählich ein höheres Lohnniveau. Diese Einkommensverbesserungen ergaben sich allerdings nicht automatisch, sondern waren hart erkämpft. "In den Jahren 1953 und 1954 sind jeweils 1,5 Millionen Arbeitstage durch Streiks ausgefallen, 1955 immerhin noch 85oooo Arbeitstage und 1957 sogar ganze 2,3 Millionen Arbeitstage, als die Metallarbeiter Schleswig-Holsteins vom Oktober 1956 bis Februar 1957 im Ausstand waren." [2] Ab 1957 begann in verschiedenen Industriezweigen eine sukzessive Arbeitszeitverkürzung, eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen, die jedoch auch gegen Widerstände der Unternehmer durchgesetzt werden mußte. Damit waren die enorm günstigen Startbedingungen der bundesdeutschen Wirtschaft aufgebraucht. Hinzu kam, daß 1961 mit dem Bau der Berliner Mauer der Zustrom gutausgebildeter DDR-Abwanderer schlagartig unterbrochen wurde. Jahrelang waren sie als zusätzliche Arbeitskräfte für das westdeutsche Wirtschaftswachstum gern gesehen, nun bedeutete ihr Ausbleiben eine weitere Reduzierung des sich verknappenden Arbeitskräftepotentials. [3]

---

1) Vgl. Kloten, Norbert, Vollmer, Rainer: Stabilität und Wachstum in der Wirtschaftspolitik. In: Löwenthal, Richard, Schwarz, Hans-Peter (Hrsg.): Die zweite Republik, a.a.O., S. 7o8 f.

2) Otten, Dieter: Vom Wirtschaftswunder zum täglichen Kapitalismus. In: Giesecke, Hermann, Klönne, Arno, Otten, Dieter: Gesellschaft und Politik in der Bundesrepublik, a.a.O., S. 13o

3) Vgl. Kloten, Norbert, Vollmer, Rainer: a.a.O., S. 7o3

## 3.4. Gesellschaftspolitische Implikationen der Sozialpädagogik und der Sozialpädagogik/Sozialerziehung

Die historische Betrachtung der gesellschaftlich-politischen Entwicklung der BRD bis Anfang der 6oer Jahre läßt keinen Zweifel, daß hier ein Staatswesen entstanden war, das sowohl innen- als auch außenpolitisch über ein beachtliches Maß an Stabilität verfügte, die sicher nicht zuletzt von grundsätzlichen Übereinstimmungen seiner Bürger im Bereich der Werte, Interessen und Gefühle herrührte. So bestand gewiß ein allgemeines Interesse, die Auswirkungen des Krieges so bald wie möglich zu überwinden, die Produktion wiederaufzunehmen, Häuser, Straßen usw. neu zu errichten, kurz: ein gewisses Maß an sozialer Sicherheit für sich und die seinen wieder gewährleistet zu sehen. Einigkeit herrschte wohl auch darin, daß es dazu der gemeinsamen Anstrengung aller bedurfte, daß jeder seinen Teil am Wiederaufbau leisten mußte.

Daraus folgt jedoch nicht, daß es innerhalb des Systems keine sozialen oder politischen Spannungen, keine Konflikte gegeben hätte. Treten diese Gegensätze auch nicht so kraß und unmittelbar hervor wie beispielsweise im 19. Jahrhundert, so sind sie doch nicht weniger existent. Der Unterschied zwischen Besitzenden und Besitzlosen war zwar graduell,nicht aber prinzipiell aufgehoben worden. Auch in der BRD der 5oer und 6oer Jahre sind die Interessen der Unternehmer nur sehr bedingt mit denen der Arbeitnehmer gleichzusetzen: höhere Löhne, bessere Arbeitsbedingungen und betriebliche Mitbestimmung stehen nach wie vor einer optimalen Gewinnquote entgegen. [1] Allerdings hat sich die Situation insoweit gewandelt, als die

---

1) Vgl. Klönne, Arno: Arbeiterbewegung und Gewerkschaften. In: Giesecke, Hermann u. a.: Gesellschaft und Politik in der Bundesrepublik, a.a.O., S. 264 ff.

Arbeitnehmer zunehmend in der Lage sind, ihre Interessen wirkungsvoller zu vertreten. Eine demokratische Staatsform schafft ihnen die rechtlichen Voraussetzungen, und der steigende Arbeitskräftemangel angesichts einer auf Hochtouren laufenden Industrie gibt ihnen potentiell die Macht, den eigenen Forderungen Nachdruck zu verleihen und sich den Unternehmern gegenüber durchzusetzen.

So sichert das bundesdeutsche Grundgesetz die Koalitionsfreiheit und damit auch die Freiheit der Gewerkschaften. In Artikel 9 heißt es: "Das Recht, zur Wahrung und Förderung der Arbeits- und Wirtschaftsbedingungen Vereinigungen zu bilden, ist für jedermann und für alle Berufe gewährleistet." [1] Das Streikrecht selbst ist zwar im Grundgesetz nicht explizit verankert, doch in der Interpretation der Verfassung ist die Meinung vorherrschend, daß ein Koalitionsrecht ohne Streikrecht inhaltlos sei, demzufolge also der Streik als Mittel des Arbeitskampfes durch den Artikel 9 mitgarantiert sei.

In der bundesdeutschen Öffentlichkeit jedoch gelten Arbeitskämpfe noch größtenteils als "Notstandssituation" oder gar als "staatsgefährdend". "Wenn in der Bundesrepublik über Auseinandersetzungen zwischen Unternehmern und Gewerkschaften gesprochen wird, dann ist gern von sogenannten Sozialpartnern die Rede, eine beschönigende und nicht recht zutreffende Ausdrucksweise. Sie täuscht leicht darüber hinweg, daß wir es hier nicht mit Partnern, sondern mit Kontrahenten zu tun haben, mit Vertretern durchaus gegensätzlicher Interessen. Jede der beiden Parteien sucht prinzipiell ihren Vorteil, und jede kann ihn prinzipiell nur auf Kosten der jeweils anderen Partei realisieren. ... Das Bewußtsein für die gesellschaftliche Notwendigkeit solcher Auseinandersetzungen scheint bei uns nur gering entwickelt." [2]

---

1) zitiert nach Klönne, Arno: a.a.O., S. 264

2) Anger, Hans: zitiert nach Klönne, Arno: a.a.O., S. 269

Betrachtet man unter diesem Gesichtspunkt Sozialpädagogik/ Sozialerziehung,wie sie in den 5oer und 6oer Jahren konzipiert wurde, so scheint ein Zusammenhang zwischen ihren Ziel- und Aufgabenstellungen sowie der negativen Bewertung von Interessenkonflikten und der Legitimität ihrer Austragung nicht so leicht von der Hand zu weisen. Stellen diese Ansätze doch einen Begriff von Gemeinschaft in den Mittelpunkt ihrer Reflexionen, der einen homöostatischen gesellschaftlichen Organismus zur Idealvorstellung erhebt, Interessengegensätze und scharfe Konflikte als moralische Verfallserscheinungen deutet. Einheit erscheint als das Ursprüngliche und Bewahrungswürdige, Pluralität als ein Abfall von der guten Urordnung.

Hier wird ein Gemeinschaftsdenken reaktualisiert, das direkt oder indirekt an Natorpschen bzw. Tönniesschen Vorstellungen ausgerichtet ist. [1] So ergibt ein Vergleich der Begriffsdefinitionen, der Erläuterungen dessen, was unter "Gemeinschaft" zu verstehen sei, nicht nur eine sinngemäße, sondern eine nahezu wörtliche Übereinstimmung. Hier wie dort werden als wesentliche Bedeutungskomponenten von Gemeinschaft genannt: Harmonie und Eintracht, innere Verbundenheit und gegenseitiges Füreinandereintreten sowie Unterordnung unter eine gemeinsame Zielsetzung. [2]

Dies verdient um so größere Aufmerksamkeit, als bereits Mitte der 5oer Jahre seitens der Soziologie eine breite kritische Auseinandersetzung mit Tönnies und seinem Werk eingesetzt hatte, die sich insbesondere um die von ihm als soziologische Grundbegriffe entwickelten Kategorien "Gemeinschaft" und "Gesellschaft"konzentrierte. [3] Ge-

---

1) Vgl. Schlieper, Friedrich: a.a.O., S. 3o f.

2) Vgl. hier S. 35 ff. und S. 137 f.

3) Vgl. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 7. Jg. 1955, Heft 3

meinsamer Tenor dieser Stellungnahmen ist, daß bei aller Verdienstlichkeit dieses Wissenschaftlers und der Bedeutung seiner theoretischen Leistung für die Entwicklung der Soziologie, mit Hilfe seiner Begriffsantinomie Gesellschaft und Gemeinschaft gegenwärtige soziale Strukturen und Prozesse nicht mehr wissenschaftlich angemessen zu erfassen sind. [1] Weder trifft die Tönniessche Kategorie der Gemeinschaft konkrete Realität - "'Gemeinschaften' im Tönniesschen Sinne gibt es (...) kaum noch" [2] - noch ist die Gesellschaft, Gesellschaft in dem von ihm beschriebenen Sinne. [3] "Die sozialen Strukturen der Gegenwart und die Tönniesschen Modelle sind zu unterschiedlich konstruiert." [4]

Dennoch orientiert sich Sozialpädagogik/Sozialerziehung an einem Gemeinschaftsverständnis dieser Provenienz, übernimmt die positive Wertakzentuierung gemeinschaftlicher Strukturen. Eine mögliche Erklärung für diesen sonst wenig einsichtigen Tatbestand ergibt sich im Hinblick auf die in diesen Jahren sich erst herausbildende neue Grundordnung gesellschaftlichen Zusammenlebens in der BRD. Hier könnten die Gemeinschaftsvorstellungen der Sozialpädagogik/Sozialerziehung als ein Versuch gedeutet werden, das Ideal eines harmonischen, einträchtlichen Miteinanders aller Menschen zu realisieren, diese noch im Werden begriffene Gesellschaft zur Gemeinschaft zu gestalten.

---

1) Vgl. König, René: Die Begriffe Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, a.a.O.
Wurzbacher, Gerhard: Beobachtungen zum Anwendungsbereich der Tönniesschen Kategorien Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, a.a.O.

2) a.a.O., S. 46o

3) Vgl. Wurzbacher, Gerhard: Primärgruppen in der "Massengesellschaft". In: Wurzbacher,Gerhard (Hrsg.): Gruppe, Führung, Gesellschaft, München 1961, S. 11 ff.

4) Wurzbacher, Gerhard: Beobachtungen zum Anwendungsbereich der Tönniesschen Kategorien Gemeinschaft und Gesellschaft, a.a.O., S. 46o

Bedenkt man aber, daß bereits bei Natorp die Postulierung der Gemeinschaft eminent politische Auswirkungen hatte - Interessenverschleierung bei den unteren Volksschichten, Erzeugung von Loyalität, Systemstabilisierung -, liegt die Vermutung nahe, daß auch hier ideologische Momente zum Tragen kommen könnten, die sich letztlich gegen Emanzipationsbestrebungen von gesellschaftlich Benachteiligten kehren.

So entstand das Gemeinschaftsideal der Sozialpädagogik/Sozialerziehung zu einem Zeitpunkt, da aufgrund der sozioökonomischen Konstellation in der BRD die Position der Arbeiterschaft derart gestärkt war, daß sie effektiv für ihre eigenen Interessen hätte eintreten können, Interessen, die sich ganz offensichtlich in Konflikt mit Unternehmerinteressen, mit Kapitalinteressen befanden. Dem steht nun ein Gesellschaftsbild, besser, ein Gemeinschaftsbild, entgegen, das diese Interessengegensätze teils bagatellisiert, teils ganz leugnet bzw. ihre Durchsetzung mit einer sittlichen Lebensführung für unvereinbar erklärt. Wer sich dennoch für eigene Interessen einsetzt, dem wird zu bedenken gegeben, "daß bei aller Verfechtung berechtigter Interessen des eigenen Standes oder Volkes das Gemeinwohl zu beachten ist, welches doch das eigene Wohl einschließt, zumal es dem eigenen Stande oder Volke auf Kosten anderer Stände oder Völker auf die Dauer nicht besser gehen kann, wie die geschichtliche Erfahrung hinlänglich beweist." [1)]

Doch Sozialpädagogik/Sozialerziehung läßt es erst gar nicht so weit kommen, da sie versucht, eine Einstellung zu schaffen, die Anpassung, Einordnung, ja Unterordnung - "der Gedanke des Dienens (ist) das Fundament der Gesellschaft" [2)], heißt es bei Knirck - nicht allein bejaht, vielmehr als ethisch wertvoll achtet.

---

1) Clausen, F.: Von der Soziologie über die Ethik zur Sozialpädagogik. In: Die berufsbildende Schule, 6. Jg. 1954, Heft 1, S. 5

2) Knirck, Erich: a.a.O., S. 23

Somit wird nicht nur ein Weltbild vermittelt, das sich im Sinne einer Erkenntnisbehinderung für die Einschätzung gesellschaftlicher Realität auswirkt, sondern auch Werte und Normen, die ein dieser Realität adäquates Handeln und Verhalten erschweren. Für die Unterprivilegierten ist dies gleichbedeutend mit der Fortschreibung ihrer Benachteiligung: Da Gemeinschaft als Deutungsversuch für die eigene bundesdeutsche Gegenwart soziale oder politische Gegensätze, wirkliche Spannungen und Konflikte nicht erfaßt, an ihnen vorbeisieht, nimmt sie zugleich einer Gesellschaftsveränderung in Richtung auf Nivellierung dieser Unterschiede und Realisierung von mehr Gleichheit ihre Berechtigung.

Damit trägt Sozialpädagogik/Sozialerziehung bei zur Systemstabilisierung, und zwar sowohl in politischer als auch in wirtschaftlicher Hinsicht, ein Tatbestand, der von einzelnen Autoren auch ausdrücklich intendiert ist. "Wir haben gesprochen von den Gegebenheiten dieser Gesellschaft und von einem neuen Verständnis der Sozialpädagogik im Dienste des Aufbaues und der Erhaltung einer freien Gesellschaftsordnung. Wir müssen uns deshalb die kritische Frage vorlegen, ob (...) die Sozialpädagogik als eine wesentliche Hilfe, als stabilisierender Faktor einer freien Gesellschaftsordnung angesehen werden kann." [1] Sozialpädagogik/Sozialerziehung versteht sich somit als Garant einer demokratischen Gesellschaftsordnung westlicher Prägung [2], denn "freie Gesellschaftsordnung" wird hier von Knirck in einem ganz speziellen Sinne verwandt, als Antonym zur "kommunistischen Gesellschaft" [3], als "Gegenbild zur kommunistischen Diktatur" [4]

So ist Knircks gesamte Sozialpädagogik stark anti-kommunistisch orientiert, seine Sozialpädagogik ist Waffe

---

1) a.a.O., S. 56

2) Vgl. a.a.O.,S. 42

3) Vgl. a.a.O., S. 34

4) a.a.O., S. 46

gegen kommunistische Einflüsse [1], gegen "die todbringende Gefahr für unser Menschsein" [2]. Sie soll dazu beitragen, daß "der junge Mensch in den politischen Auseinandersetzungen unserer Zeit und Welt einen festen Standpunkt erlangt und zu einem leidenschaftlichen Verfechter der Freiheit wird" [3], wobei "Freiheit" auch hier wieder zu verstehen ist als "Nicht-Kommunismus". [4] Denn, so Knirck, in der kommunistischen Gesellschaft "sind selbst die primitivsten Freiheiten des Menschen aufgehoben. Es gibt keine Möglichkeit mehr, eigene Gedanken zu äußern und in die Tat umzusetzen. Der familiäre Zusammenhalt wird zerstört, die Freiheit der unbeschränkten Fortbewegung, die Freiheit der Berufswahl und des Arbeitsplatzes werden eingeengt. Hier sind Menschen nur noch Scheinbürger. Der kommunistische Staat macht sie zu Sklaven seiner Gewaltideologie. Im Gegenbild einer solchen gewaltmäßig organisierten Gesellschaft unter kommunistischer Herrschaft hat der Begriff der bürgerlichen Freiheit in der Mitte des 2o. Jahrhunderts eine unerwartete Aufwertung erfahren und ist zu einem Lebensbegriff des den politischen Status der Freiheit fest behauptenden Menschen geworden. (...) Der Gedanke eines demokratischen Staatswesens und die Tatsache eines durch industrielle Entwicklung in zunehmendem Maße ausgleichenden Wohlstandes führen dazu, eine bürgerliche Gesellschaft zu schaffen, in der es keine wirklichen Klassenunterschiede mehr gibt." [5]

Wenn Knirck auch der einzige ist, der seine Sozialpädagogik/Sozialerziehung so explizit aus der Frontstellung zum Kommunismus entwirft, so ist es sicher nicht ganz unberechtigt, in den sozialpädagogisch/sozialerzieherischen Gemeinschaftsvorstellungen überhaupt ein Gegenmodell zur kommunistischen Gesellschaftsordnung zu sehen. [6] In Jahren

---

1) Vgl. a.a.O., S. 16

2) a.a.O., S. 54

3) a.a.O., S. 42

4) Vgl. a.a.O., S. 16, S. 44, S. 59

5) Knirck, Erich: a.a.O., S. 32

6) Vgl. Schlieper, Friedrich: a.a.O.,S. 27

des erklärten Antikommunismus, des "Kalten Krieges" tragen sie bei zu einer entsprechenden Bewußtseinsbildung bei der westdeutschen Bevölkerung, wecken Loyalität und Verbundenheit mit dem eigenen politischen System.

Stützend wirkt Sozialpädagogik/Sozialerziehung nicht nur im Hinblick auf das politische System der BRD, sondern, wie bereits anklang, auch für die hier vorliegende Wirtschaftsform, das System der freien Marktwirtschaft. So ist mit der Diskreditierung des Kommunismus als politischem System unmittelbar verknüpft die Diskreditierung des kommunistischen Wirtschaftssystems, die grundsätzlich negative Bewertung von Sozialisierungsmaßnahmen auf dem Wirtschaftssektor. Sozialvorstellungen wie "einer muß für den anderen Opfer bringen, ihm dienen auch ohne Gegenleistung" [1], "auf Kosten anderer kann es einem auf die Dauer nicht besser gehen" [2], "der einzelne darf nicht nur eigene Interessen im Auge haben" [3] begünstigen auch die Restaurierung und Stabilisierung einer kapitalistisch orientierten Wirtschaft, da sie sowohl zur Verschleierung tatsächlicher Interessenlagen beitragen und damit eine gesellschaftlich wirksame Interessenwahrnehmung Unterprivilegierter behindern als auch auf eine Gesinnung zielen, die den Menschen für den Produktionsprozeß leichter verwertbar macht. "Die Einstellung zur Arbeit", heißt es bei Knirck, "ist ein Gebiet, das die moderne Sozialpädagogik mit besonderer Aufmerksamkeit beobachten muß, damit Arbeitswille und Arbeitsleistung nicht zurückgehen." [4]

Dies ist der Punkt, wo Sozialpädagogik/Sozialerziehung und Sozialpädagogik im Sinne Mollenhauers, Wilhelms, Furcks und Rüngers zusammentreffen: in ihrem Beitrag, den Menschen

---

1) Vgl. hier S. 139

2) Vgl. hier S. 154

3) Vgl. hier S. 138

4) Knirck, Erich: a.a.O., S. 52
Vgl. Bornemann, Ernst, Mann-Tiechler, Gustav (Hrsg.): Handbuch der Sozialerziehung, Bd. II, a.a.O., S. 231

für seine Aufgabe im Produktionsprozeß psychisch vorzubereiten, in der Weckung einer generellen Verhaltensdisposition zur Lohnarbeit, der Bereitschaft, sich den Bedingungen des bestehenden Wirtschaftssystems zu fügen.

Mögen diese Auswirkungen auch durchaus nicht den Intentionen der Autoren entsprechen, ja diesen diametral entgegenstehen, so enthalten die von ihnen entwickelten Theorieansätze doch Elemente, die eine solche Annahme rechtfertigen. Denn diese Konzeptionen nehmen, dem hermeneutischen Vorgehen der Arbeiten Nohls sehr ähnlich, ihren Ausgang von vorgegebenem sozialpädagogischen Denken und Handeln, sind wissenschaftliche Instanz einer sich bereits vollzogenen bzw. sich vollziehenden Sozialpädagogik. Zwar konzentriert sich die Analyse Mollenhauers nicht mehr primär nur auf geistesgeschichtliche Phänomene, sondern setzt diese auch in Relation zu sozio-ökonomischen Faktoren, doch solange sie die ideologischen Gehalte vergangener wie gegenwärtiger sozialpädagogischer Theorie und Praxis nicht ausdrücklich benennt, unterliegt die darauf aufbauende Theorie potentiell derselben Gefahr wie die Nohlsche Sozialpädagogik: Nicht aufgedeckte Ideologien fließen in den Ansatz mit ein und wirken seinem emanzipatorischen Potential entgegen. [1)]

So resultiert für Mollenhauer das die Entstehung von Sozialpädagogik begründende neue Erziehungsbedürfnis wohl aus der Diskrepanz von sozialem Bewußtsein und sozialer Realität [2)], doch die Ursache dieser Diskrepanz in den veränderten materiellen Erfordernissen gesellschaftlicher Produktion wird nicht untersucht. Ebensowenig wird der Wandel von der sogenannten "Notstandspädagogik" zur allgemeinen Erziehungshilfe auf diesem Hintergrund gesehen. Weder Mollenhauer, Wilhelm oder Furck erkennen hier einen Zusammenhang mit der sich wirtschaftlich und politisch im Aufbau befindlichen

---

1) Vgl. hier S. 1oo

2) Vgl. hier S. 1o8

BRD, einer Gesellschaft, die demnach in besonderem Maße darauf angewiesen war, an Stabilität und Sicherheit zu gewinnen. So ist das von den Autoren allgemein konstatierte immer früher und umfassendere Eingreifen sozialpädagogischer Maßnahmen und Institutionen, die Ausdehnung ihrer Aufgabenbereiche, sicher nicht nur Ausdruck des Bemühens, die Jugend vor schädigenden Einflüssen der Gesellschaft zu schützen, sondern zugleich der Versuch,sich möglichst großen Einfluß auf die physische und psychische Entwicklung aller Heranwachsenden zu sichern, um auf diesem Wege sowohl deren politische Integration in das neue System weitestgehend zu lenken als auch die Herausbildung einer den wirtschaftlichen Erfordernissen entsprechenden Arbeitshaltung und Arbeitsqualifikation zu gewährleisten.

Die Ablösung der sozialpädagogischen Handlungsfelder von den "dissozialen" Adressaten, den Randständigen, hin zu prophylaktischen Maßnahmen zur Sicherstellung einer "normalen" Sozialisation ist demnach mitbedingt durch die gewandelten gesellschaftlichen Systemzustände. [1] Hier sind zum einen die Veränderungen der "konkreten" Arbeit zu nennen, so stellt "die zunehmende Komplizierung der Technik in der industriellen Gesellschaft (...) Anforderungen an die die Maschinen bedienenden Arbeiter, die über dem Leistungsniveau der Ungelernten" [2] liegen. Mit dem Übergang zu automatisierten und teilautomatisierten Produktionsprozessen erfordern die Arbeitsvollzüge statt " s a c h g e b u n d e n e r Fertigkeiten" zunehmend " p e r s o n e n g e b u n d e n e Qualifikationen", wie Zuverlässigkeit, Stetigkeit und Disziplin, die eine nahezu universelle Verwendung ermöglichen sowie einen größeren Anteil an intellektuellen und sensitiven Fähigkeiten. D. h. mit der Tendenz zur "Verwissenschaftlichung" der Produktion korrespondiert eine Verschiebung von manueller Arbeit hin zu Kopf-

---

1) Vgl. Vahsen, Friedhelm: a.a.O., S. 1o9 f.

2) a.a.O., S. 1o2

arbeit verbunden mit einer Verlagerung der generellen Qualifikationsansprüche an die unmittelbar Produzierenden. [1)]

Im Rahmen des allgemeinen Bildungssystems trägt Sozialpädagogik als dritter zusätzlicher Erziehungsraum dieser veränderten Qualifikationsstruktur der Arbeit Rechnung. So übernimmt sie beispielsweise im Vorschulbereich durch die Vermittlung von Einstellungen, kognitiven Kapazitäten und Sprachpflege die Förderung von Dispositionen, die eine schulische und berufliche Sozialisation vorbereiten und somit die Grundlage für eine potentielle Beherrschung von Arbeitsvollzügen legen. [2)]

Plausibel für die Ausdehnung und Verallgemeinerung sozialpädagogischer Maßnahmen ist ebenfalls der bevölkerungspolitische Erklärungsansatz, "der sich auf die empirisch belegte und längst auch im politischen Handeln reflektierte Tatsache bezieht, daß die Familie ihre genuine gesellschaftliche Funktion der Produktion von 'Ersatzmännern' für die aus dem Produktionsprozeß ausscheidenden Lohnabhängigen zunehmend weniger erfüllt: auf den signifikanten - (...) - Rückgang der Geburtenrate." [3)] Demnach ist sozialpädagogisches Handeln auch als ein Versuch zu verstehen, "durch die fortschreitende Entlastung der Familie, insbesondere der Frauen, von den Sozialisationsaufgaben und die materielle wie direkt aktive Unterstützung der Familie in Erfüllung der verbleibenden Sozialisationsaufgaben" zu einer wieder steigenden Kinderzahl zu motivieren. [4)]

Beide, Sozialpädagogik und Sozialpädagogik/Sozialerziehung in ihrer jeweils ganz speziellen Ausprägung der 5oer und 6oer Jahre wurden somit wesentlich mitgeprägt durch gesellschaftliche Entwicklungstendenzen in der BRD dieses Zeit-

---

1) Vgl. a.a.O., S. 1o3 f.

2) Vgl. Vahsen, Friedhelm: a.a.O., S. 1o7 f.

3) Barabas, Friedrich, Blanke, Thomas, Sachße, Christoph, Stascheit, Ulrich: Jahrbuch der Sozialarbeit 1976, Hamburg 1975, S. 399 f.

4) a.a.O., S. 4oo

raumes. Beide waren letztlich funktional bezogen auf diese Gesellschaft: Sozialpädagogik/Sozialerziehung implizierte die Legitimierung sowohl der politischen als auch der ökonomischen Ordnung und sorgte damit für die ideologische Absicherung des Systems in den Köpfen der Menschen, Sozialpädagogik implizierte die Gewährleistung eines Potentials an bildungsfähigen Ressourcen bei sich wandelnden Qualifikationsanforderungen an den Faktor Arbeit und schuf damit die materielle Grundlage für den Fortbestand des wirtschaftlichen Systems.

## 4. Sozialpädagogik in der Gegenwart - Kontroverse zwischen verschiedenen wissenschaftstheoretischen Positionen

Für das Verständnis von Sozialpädagogik, ihre Ziel- und Aufgabenstellung, bedeutet die Wende von den 6oer zu den 7oer Jahren einen erneuten Einschnitt. "Sozialpädagogik als Theorie und als pädagogisch-gesellschaftliche Praxis ist (...) in Bewegung geraten" [1], heißt es bei Giesecke. Bisherige Konzeptionen werden, zum Teil sogar von ihren eigenen Verfassern [2], infrage gestellt, und zwar sowohl formal, hinsichtlich der Wissenschaftlichkeit ihrer theoretischen Grundlegung, als auch inhaltlich, bezogen auf ihre prinzipielle Ausrichtung an bürgerlichen Werten und Normen, sowie den daraus resultierenden Zielvorstellungen und Methodenkonzepten, die an der realen Situation ihrer Adressaten vorbeigingen.

Die Ursachen für das erneute In-Bewegung-Kommen von Sozialpädagogik sind gewiß vielfältig und auch mehrdeutig, doch sei thesenhaft auf einige Bedingungen hingewiesen, die eine kritische Auseinandersetzung mit sozialpädagogischen Fragen und Problemen geradezu herausforderten.

Da ist zunächst die allgemein gewandelte Grundstimmung an den deutschen Universitäten: War die erste Generation der Studierenden, ebenso wie ihre Professoren größtenteils aus Krieg und Gefangenschaft kommend, zufrieden mit den Notbehelfen, die sie vorfanden, die zweite und dritte Generation, im Sog von Wiederaufbau und gesellschaftlicher Restauration, dankbar für soziale Hilfen und die Möglichkeit eines geregelten Studiums, wurde für die vierte Studentengeneration offensichtlich, "daß der

---

1) Giesecke, Hermann. In: Giesecke, Hermann (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik, Göttingen 1973, S. 5

2) Vgl. Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik, Weinheim, Basel, 5. ergänzte Auflage 1974, S. 66 ff.

Wiederaufbau der westdeutschen Hochschulen unter Vorstellungen konzipiert war, die eine den Anforderungen der Gegenwart angepaßten Entwicklung behinderten." [1] Doch zielten die im Sommersemester 1967 ihren Höhepunkt erreichenden Studentenunruhen nicht allein auf Hochschul- und Studienreform, auf Demokratisierung der Universitäten, sondern der Protest richtete sich zugleich gegen eine Gesellschaft, die ihren Anspruch auf Demokratisierung nur bedingt eingelöst hatte. [2] Eine kritische Analyse der Sozialpädagogik, ihrer Institutionen und Maßnahmen, als einer speziellen Erscheinungsform eben dieser Gesellschaft war hier naheliegend.

Gesellschaftlich aktiv wurden aber nicht nur die Studenten, sondern Wissenschaft selbst entwickelte gesellschaftliches Engagement, machte die Einheit von gesellschaftswissenschaftlicher Theorie und gesellschaftsverändernder Praxis zu ihrem vordringlichen Anliegen. Ein neues Wissenschaftsverständnis war zum Tragen gekommen, denn jetzt, Ende der 6oer Jahre,hatte man die zum Teil bereits 2o, 3o Jahre früher schon veröffentlichten Werke Horkheimers, Marcuses, Adornos, der geistigen Väter der "kritischen Theorie" [3], auch an den deutschen Hochschulen zur Kenntnis genommen, durchdacht und in ihrer Bedeutung für eigenes wissenschaftliches Arbeiten anerkannt.

Die Diskussion um Sinn und Ziel von Wissenschaft, ihrer praktischen Bedeutung für gesellschaftlich-politische Realität, wurde noch erheblich intensiviert durch das Erscheinen deutschsprachiger Publikationen einer zweiten wissenschaftstheoretischen Position, des "Kritischen Rationalismus", einer Position, deren neo-positivistisches Wissenschaftsverständnis sich grundsätzlich von dem der

---

1) Mager, Friedrich, Spinnarke, Ulrich: Was wollen die Studenten? Frankfurt a.M. 1967, S. 11

2) Vgl. a.a.O.

3) Vgl. Horkheimer, Max: Traditionelle und kritische Theorie, Zeitschrift für Sozialforschung, 1937, abgedr. in: derselbe: Kritische Theorie, 2 Bde. Bd. II,Hrsg. A. Schmidt, Frankfurt 1968

sogenannten Frankfurter soziologischen bzw. sozialphilosophischen Schule unterschied. Von der Bedeutsamkeit dieser Differenz hinsichtlich Theorienbildung und Methodologie, dem Gewicht, das den damit zusammenhängenden Fragestellungen beigemessen wurde, zeugen die als "Positivismusstreit" in die Literatur eingegangenen Auseinandersetzungen ihrer jeweils namhaftesten Vertreter. [1)]

In diese Zeit regster hochschulpraktisch-gesellschaftspolitischer Aktivität wie auch wissenschaftstheoretischer Diskussion fiel die Einführung eines akademischen Diploms für Sozialpädagogen. [2)] Damit wurde Sozialpädagogik nahezu zwangsläufig Gegenstand konzentrierter theoretischer Reflexion, denn mit der Konstituierung als Hochschuldisziplin unmittelbar verbunden war die Notwendigkeit ihrer wissenschaftlich exakten Begründung, die Aufstellung einer hinreichend umfassenden wie hinreichend geschlossenen Theorie der Sozialpädagogik. [3)] Beide wissenschaftstheoretische Schulen setzten sich intensiv mit Sozialpädagogik auseinander, ihrem Objektbereich, ihrer Ziel- und Aufgabenstellung, und jede entwickelte, gemäß ihrem Wissenschaftsverständnis, eigene sozialpädagogische Konzeptionen, Theorien, die ihrer Vorstellung von Wissenschaftlichkeit entsprachen.

In jüngster Zeit hat noch eine dritte wissenschaftstheoretische Position die Sozialpädagogik für sich entdeckt: die dialektisch-materialistische Schule. Seit 3, 4 Jahren erscheinen verstärkt sozialpädagogische Theorien und Theorieentwürfe auf dem Markt, die, auf einer materialistischen Gesellschaftstheorie basierend, bewußt marxistisch ausgerichtet sind, Sozialpädagogik entwickeln auf

---

1) Vgl. Adorno, Theodor W. (u.a.): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied, Berlin 1969

2) Vgl. hier S. 1

3) Vgl. Iben, Gerd: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, a.a.O., S. 385

dem Hintergrund von Klassenkampf und revolutionärer Systemveränderung.

Kritischer Rationalismus, Kritische Theorie und Dialektischer Materialismus bestimmen den Stand gegenwärtiger Diskussion um Sozialpädagogik. Die prinzipielle Unterschiedlichkeit der einzelnen Konzeptionen macht es allerdings nicht einfacher, Klarheit darüber zu gewinnen, was unter Sozialpädagogik zu verstehen sei, Konsens zu erzielen über Begrifflichkeit, Inhalt und Abgrenzung ihrer Theorie.

## 4.1. Die kritisch-rationalistische Position der Sozialpädagogik

Als bislang prägnantester Vertreter einer kritisch-rationalistischen Orientierung der Sozialpädagogik gilt Lutz Rössner. Spricht er in seinen Veröffentlichungen [1] auch von "Sozialarbeit" und nicht von "Sozialpädagogik", so versteht er seine "Theorie der Sozialarbeit" doch zugleich als "Sozialpädagogische Theorie". [2] Aufgrund der Vieldeutigkeit des Begriffs Sozialpädagogik, seiner Verschwommenheit ebenso wie seiner teilweise ideologischen Überfrachtung, gibt Rössner für sich dem Terminus Sozialarbeit den Vorzug. [3] Doch diese Entscheidung ist rein pragmatischer Natur und nicht inhaltlich begründet: "Ob man diese Theorie nun eine Theorie der Sozialpädagogik oder eine Theorie der Sozialarbeit nennt, ist eine Frage der Zweckmäßigkeit." [4]

---

1) Vgl. Rössner, Lutz: Entwurf einer Theorie der Sozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 2. Jg. 1971, Heft 3, S. 196 - S. 223
Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit. Ein Entwurf, München, Basel 1973

2) Vgl. a.a.O., S. 6

3) Vgl. a.a.O., S. 12o ff.
derselbe: Entwurf einer Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 217

4) a.a.O., S. 217

Erheblich wichtiger jedoch als die begriffliche Bezeichnung ist für Rössner das wissenschaftstheoretische Fundament dieser Theorie. Denn, so lautet seine Hypothese, die gegenwärtig im Bereich Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit vorliegenden Konzeptionen sind "weitgehend unbefriedigend, weil ihre methodologische Basis als unzureichend zu bezeichnen ist" [1], unzureichend insofern, als "die Erkenntnisse der modernen Wissenschaftslehre nicht oder nur wenig berücksichtigt werden." [2] Daher muß davon ausgegangen werden, daß bisher eine wissenschaftlich hinreichende Theorie der Sozialarbeit, eine "Sozialarbeitswissenschaft" nicht vorliegt und demzufolge auch die Sozialarbeits-Praxis über kein für sie relevantes wissenschaftliches Aussagensystem verfügt, ein wissenschaftlich fundiertes Bezugssystem für praktisches Handeln somit fehlt. [3] Doch, so setzt er, diese Aussage relativierend, hinzu, "wenn hier und im folgenden vorliegende Theorie-Ansätze als wissenschaftlich unbefriedigend bezeichnet werden, so erfolgt dieses Werturteil aufgrund der n o r m a t i v e n E n t s c h e i d u n g für ein bestimmtes wissenschaftliches Vorgehen, für ein bestimmtes 'Wissenschaftsideal'. Da Werturteile - dies folgt jedoch schon aus der Entscheidung für ein bestimmtes Wissenschaftsideal - stets subjektiv, nicht zwingend allgemeingültig sind, kann dieses Werturteil selbstverständlich von einem anderen wissenschaftstheoretischen Standort aus zurückgewiesen werden. Dagegen sind wissenschaftliche Einwände nicht erhebbar." [4]

Dieses Wissenschaftsideal, für das sich Rössner entschieden hat, von dem aus er seine Theorie der Sozialarbeit konzipiert, ist eben das des Kritischen Rationalismus.

---

1) Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 15

2) Rössner, Lutz: Entwurf einer Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 196

3) Vgl. a.a.O.
Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 15

4) a.a.O., S. 19

"Wir", so erklärt er programmatisch, "sind der Auffassung, daß allein die methodologische Basis des Kritischen Rationalismus es ermöglicht, uns zu brauchbaren wissenschaftlichen Theorien auch für den Bereich der Sozialarbeit zu verhelfen, daß von dieser Basis aus die Probleme der Erziehung in unserer Gesellschaft bewältigt werden können." [1]

### 4.1.1. Kritischer Rationalismus als methodologische Basis Rössners Theorie der Sozialarbeit

Kritischer Rationalismus ist die Bezeichnung für eine aus dem Wiener Kreis hervorgegangene, dann aber hauptsächlich in England weiterentwickelte wissenschaftslogische Konzeption, die vor allem durch die Namen Popper, Albert und Topitsch bezeichnet werden kann. Die grundlegenden Gedanken, die die Erkenntnistheorie und Philosophie des Kritischen Rationalismus prägten, entwickelte Popper in seinem ersten Buch und erkenntnistheoretischen Hauptwerk "Logik der Forschung" [2] in Auseinandersetzung mit dem logischen Positivismus des Wiener Kreises.

Während Popper, Albert und Topitsch ihre Ausführungen primär auf den Bereich der Sozialwissenschaften beziehen, hat der Ansatz durch Wolfgang Brezinka seine Übertragung auf die Pädagogik gefunden. [3] So stützt sich denn auch Rössner nicht allein auf die geistigen Urheber des Kritischen Rationalismus, sondern zieht insbesondere auch Brezinka zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung seiner Sozialarbeitswissenschaft heran. Mit diesem ist er der Auffassung, daß es Aufgabe der Theorienbildung sei, "zu generellen Hypothesen (zu) gelangen, mit deren Hilfe

---

1) a.a.O., S. 2o

2) Vgl. Popper, Karl Raimund: Logik der Forschung, Wien 1935; 4. verbesserte Aufl. Tübingen 1971

3) Vgl. Brezinka, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, a.a.O.

man erklären kann, was sich ereignet hat, und voraussagen kann, was sich ereignen wird." [1] "Die Theorie eines bestimmten Objektbereiches ist (somit, HM) die Gesamtheit der logisch miteinander verbundenen nomologischen Hypothesen, die zur Erklärung und Voraussage des Verhaltens der Phänomene dieses Bereiches herangezogen werden müssen." [2]

Bevor jedoch Hypothesen formuliert werden können, bedarf es eines basalen Begriffsnetzes eindeutig festgelegter Grundbegriffe, mit dessen Hilfe sich die Phänomene des betreffenden Problem- und Objektbereiches erfassen lassen. Denn, und wieder wird Brezinka zitiert, "empirisch relevante Grundbegriffe sind eine Voraussetzung dafür, daß die Forderung, wissenschaftliche Theorien sollten einen möglichst großen I n f o r m a t i o n s g e h a l t aufweisen, erfüllt werden kann." [3] Außerdem sind Hypothesen nur dann zu überprüfen, "wenn wir genau wissen, was die Worte, in denen sie formuliert werden, bedeuten, und wenn die Beziehung zwischen Wort und Bedeutung relativ konstant bleibt." [4]

Eine zentrale Aufgabe seines Theorieentwurfs sieht Rössner daher in der Begriffsexplikation, in der Ersetzung eines mehr oder minder vagen alltagssprachlichen Begriffs durch einen exakteren, präziseren. "Derartige Begriffsbestimmungen (Definitionen) informieren allerdings noch nicht über die Realität, sondern sagen nur, wie die definierten Ausdrücke im Rahmen einer Theorie verwendet werden." [5]

---

1) Vgl. Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 26
Brezinka, Wolfgang: a.a.O., S. 41

2) Rössner, Lutz: a.a.O.,S. 26
Rössner zitiert: Albert, Hans: Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung, In: König, René (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. I, Stuttgart 1962, S. 52

3) Rössner, Lutz: a.a.O., S. 27
Brezinka, Wolfgang: a.a.O., S. 62

4) Brezinka, Wolfgang: a.a.O., S. 6o
Vgl. Rössner, Lutz: a.a.O., S. 24

5) Brezinka, Wolfgang: a.a.O., S. 125
Vgl. Rössner, Lutz: a.a.O., S. 25

In einem nächsten Schritt gilt es, "mit Hilfe der definierten Begriffe grundlegende Sätze zu formulieren und aus diesen dann für die Sozialarbeit empirisch relevante und ü b e r p r ü f b a r e Hypothesen (Erklärungen und Prognosen) abzuleiten" [1], wobei im Sinne Alberts davon ausgegangen wird, daß die brauchbarste Form einer wissenschaftlichen Theorie positivistischen Typus die eines axiomatisch-deduktiven Systems von Sätzen ist. [2]

"Die früher (in der 'klassischen' Wissenschaftslehre) vertretene Auffassung, die Axiome müßten 'selbstevidente' Aussagen sein, d. h. solche, deren Wahrheit man durch einen Akt intuitiver Einsicht in ihren Sinn mit Gewißheit feststellen könne" [3], wird hier nicht geteilt, sondern "Axiom" wird definiert als ein "selbst innerhalb des betreffenden Systems nicht ableitbare(r) Satz, aus dem unter Zuhilfenahme der übrigen Axiome die anderen Sätze des Systems ableitbar sind" [4]. Das Theoriengebäude basiert somit auf Ausgangs- oder Grundsätzen (Axiomen), die als freie Feststellungen zu verstehen sind, die nicht begründet, deren "Wahrheit" nicht bewiesen wird. "Das Attribut 'deduktiv' weist darauf hin, daß es diesem Theorietyp im Postulat ... darum geht, zunächst von möglichst aussagehaltigen, möglichst allgemeinen, in möglichst nomologischer Form gehaltenen Hypothesen auszugehen. Diese allgemeinen Hypothesen ... sollen in einem logisch widerspruchsfreien Zusammenhang stehen. Von den allgemeinen Hypothesen werden dann weitere spezielle Hypothesen abgeleitet, so daß sie schließlich ... empirisch überprüfbar sind, d. h.

---

1) Rössner, Lutz: a.a.O., S. 55

2) Vgl. Albert, Hans: Theorie und Prognose in den Sozialwissenschaften, In: Ulich, Dieter (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, Weinheim, Basel 1974, S. 213 ff.

3) Rössner, Lutz: a.a.O., S. 31
Rössner zitiert: Albert, Hans: Entmythologisierung der Sozialwissenschaften, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie, 8. Jg. 1956, S. 128

4) a.a.O.

durch Daten bestätigt bzw. widerlegt werden können." [1]

Da es im Verständnis des Kritischen Rationalismus letzte unzweifelhaft verläßliche Quellen der Erkenntnis nicht gibt, ist diese Hypothesenüberprüfung von enormer Wichtigkeit; denn, so Brezinka, "unser Wissen besteht aus theoretischen Entwürfen, für deren Gültigkeit nicht ihre Herkunft maßgebend ist, sondern das Ergebnis der kritischen Prüfung, der sie ausgesetzt worden sind." [2] Daraus ergibt sich für Rössner die Forderung, "daß wissenschaftliche Aussagen über die Wirklichkeit (empirische Sätze) in irgendeiner Weise an dieser Wirklichkeit ü b e r p r ü f b a r sein müssen, und zwar 'intersubjektiv' oder 'interpersonell', d. h. für jede Person, die hinlänglich intelligent, ausgebildet und ausgerüstet dafür ist." [3] "Handelt es sich um Aussagen über die Wirklichkeit, so erfolgt die Nachprüfung durch den Vergleich der Aussage bzw. der logisch daraus abgeleiteten Folgerungen mit den Tatsachen. Über die Gültigkeit einer Aussage wird durch die Anwendung der Logik und durch Wahrnehmungen, die jeder wiederholen kann, entschieden." [4]

Als wissenschaftliche Sätze gelten daher nur solche, die nicht gegen Überprüfung abgeschirmt, immunisiert worden sind. Das aber setzt voraus, daß wissenschaftliche Aussagen gehaltvoll sind, denn "mit wachsendem empirischen Gehalt ... steigt die Überprüfbarkeit von Theorien und, bei positivem Resultat der Überprüfung, ihr Erklärungswert und ihr Bewährungsgrad." [5] Pseudo-empirische Leer-

---

1) Rössner, Lutz: a.a.O., S. 26 f.
Rössner zitiert: Narr, W.-D.: Logik der Politikwissenschaft - eine propädeutische Skizze, In: Kress, G. Senghaas, D. (Hrsg.): Politikwissenschaft. Eine Einführung in ihre Probleme, Frankfurt a.M. 1969, S. 27

2) Brezinka, Wolfgang: a.a.O., S. 64

3) Rössner, Lutz: a.a.O., S. 33 f.
Er zitiert: Brezinka, Wolfgang: a.a.O., S. 53

4) Brezinka, Wolfgang: a.a.O., S. 7

5) Rössner, Lutz: a.a.O., S. 34
Rössner zitiert: Albert, Hans: Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung, a.a.O., S. 53

formeln, Sätze mit großem oder gar totalem Spielraum der von ihnen zugelassenen Möglichkeiten, sind prinzipiell nicht falsifizierbar, da sich aus ihnen beliebige, auch einander widersprechende Sätze von geringerer Allgemeinheit ableiten lassen, "d. h. sie sind mit jeder logisch möglichen bzw. faktisch auftretenden Sachlage vereinbar." [1] Sie werden daher vom Kritischen Rationalismus als wissenschaftliche Aussagen im Rahmen eines Theoriensystems auch nicht zugelassen.

Zentrale Aufgabe einer kritisch-rationalistisch orientierten Theorie ist neben der Beschreibung und Erklärung von Tatsachen auch und vor allem die Bereitstellung von prognostisch verwendbarem Erkenntnismaterial, denn erst in dieser Form trägt sie bei zur Gestaltung der sozialen Praxis. Theorien im Sinne des Kritischen Rationalismus sind somit in erster Linie technologische Aussagensysteme: sie sind gerichtet auf die Klärung von Handlungsalternativen, versuchen Probleme der Verwirklichung und der Kompabilität von Zielsetzungen zu lösen und geben Empfehlungen für die Realisierung vorgegebener Zwecke.

"Die Theorie bzw. die erklärenden Hypothesen sagen aus, was getan werden kann, wenn bestimmte Bedingungen gegeben oder hergestellt worden sind, und welche Mittel verwendet werden müssen, wenn man bestimmte Ziele erreichen will" [3], d. h. sie informieren über relevante Wirkungszusammenhänge, um so die Voraussetzung zu schaffen für eine wirksame Verhaltenskontrolle (Kontrolle des faktischen Geschehens). Die technologische Formulierung enthält jedoch nicht die Aufforderung, spezielle Mittel zu verwenden, sondern nur die Behauptung, bestimmte Ziele seien nicht realisierbar,

---

1) Rössner, Lutz: a.a.O., S. 36
Rössner zitiert: Degenkolbe, G.: Über logische Struktur und gesellschaftliche Funktionen von Leerformeln, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 17. Jg. 1965, S. 329

2) Rössner, Lutz: a.a.O., S. 39

ohne die Verwendung dieses oder jenes Mittels. "Die Technologie nimmt dem Handelnden nicht die E n t s c h e i d u n g ab, auch nicht die über die anzuwendenden Mittel, sondern sie erleichtert ihm die M ö g l i c h k e i t s a n a l y s e . Sie beantwortet nicht die Frage: Was sollen wir tun?, sondern nur die andere Frage: Was können wir tun?" [1]

Übertragen auf die Sozialarbeit, bedeutet das für Rössner: "Eine Sozialarbeitswissenschaft als technologische Disziplin ' i n f o r m i e r t ... nur über die Mittel und Wege zu bestimmten Zielen, sie legt aber weder die Ziele selbst noch etwa die Anwendung oder Vermeidung gewisser Mittel nahe. (...) Sie benötigt daher keine Werturteile irgendwelcher Art'." [2]

Rössner versteht seine Theorie der Sozialarbeit demnach ganz im Sinne Kritischen Rationalismus als "wertfreie Wissenschaft", als eine Wissenschaft, die weder Werturteile noch normative Handlungsanweisungen innerhalb ihrer Aussagenzusammenhänge aufnimmt. [3] Praxisorientierung, Handlungsbezogenheit von Wissenschaft bedeutet hier nicht wissenschaftliche Stellungnahme zu bestimmten, in der Praxis vorfindlichen Werten und Normen oder gar Postulierung der für den Praktiker maßgeblichen Zielsetzungen, sondern Analyse von Alternativprognosen für verschiedene Verhaltensweisen, die dem Praktiker eine Grundlage für die Entscheidung zwischen ihnen schaffen. Er wird informiert, "was unter bestimmten Bedingungen eintritt, bzw. (alternativ) bei Fehlen dieser Bedingungen nicht eintritt,

---

1) Rössner, Lutz: a.a.O., S. 4o
Rössner zitiert: Albert, Hans: Werturteil und Wertbasis. Das Werturteilsproblem im Lichte der logischen Analyse, In: Marktsoziologie und Entscheidungslogik, Neuwied, Berlin 1967, S. 113

2) Rössner, Lutz: a.a.O.
Rössner zitiert: Albert, Hans: a.a.O., S. 114

3) Vgl. Rössner, Lutz: a.a.O., S. 4o ff.

was er unter bestimmten Bedingungen tun kann bzw. nicht tun kann." [1]

Theorien besitzen praktische Relevanz, wenn "sie aufgrund festgestellter Regelmäßigkeiten die Voraussage künftigen Geschehens und vor allem der möglichen Folgen menschlicher Entscheidung gestatten: das Wissen um die kausalen Verknüpfungen ist die Voraussetzung jedes exakt zweckmäßigen Handelns." [2] Die Wahl zwischen den betreffenden Alternativen liegt jedoch allein beim Praktiker.
Die praktische Entscheidung ist " n i c h t mehr eine mögliche Aufgabe der Wissenschaft, sondern des wollenden Menschen: er wägt und wählt nach seinem eigenen Gewissen und seiner persönlichen Weltanschauung zwischen den Werten" [3]. "Auch die vollkommenste Wissenschaft (kann) nur Aussagen über Tatsachenzusammenhänge und Möglichkeiten liefern ..., während das soziale Handeln darüber hinaus ein Element des Wertens und Wollens in sich schließt." [4]

4.1.2. Rössners Theorie der Sozialarbeit

Gemessen am kritisch-rationalen Wissenschaftsideal, stellen sich bisherige, der Sozialpädagogik bzw. Sozialarbeit zugeordnete Theoriemodelle "als eine relativ ungegliederte

---

1) Rössner, Lutz: a.a.O., S. 46

2) Rössner, Lutz: a.a.O.
Rössner zitiert: Topitsch, Ernst: Vom Wert wissenschaftlichen Erkennens, In: Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft, Neuwied, Berlin, 2. Aufl. 1966,S. 331

3) Rössner, Lutz: a.a.O., S. 47 f.
Rössner zitiert: Weber, M.: Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen, 2. Aufl. 1951, S. 15o

4) Rössner, Lutz: a.a.O., S. 48
Rössner zitiert: Topitsch, Ernst: Stadt, Aufklärung und Sozialkritik, In: Karrenberg, Fr., Albert, H. (Hrsg.): Sozialwissenschaft und Gesellschaftsgestaltung, Berlin 1963, S. 283

Menge von Aussagen dar, die insbesondere dadurch gekennzeichnet ist, daß Tatsachenerkenntnisse und Wert- bzw. Normenvorstellungen nicht streng voneinander getrennt werden." [1] Des weiteren ist festzustellen, daß die dort verwandten Begriffe einschließlich der Grundbegriffe "eine hohe Inkonsistenz aufweisen, daß schon hier von einer Übereinkunft nicht die Rede sein kann. Von Ansätzen abgesehen, verfügen wir also nicht über ein sozialarbeitswissenschaftliches Informations- bzw. Bezugssystem für den Praktiker" [2].

Diesem Mangel zu begegnen [3], konzipiert Rössner unter strengster Beachtung der methodologischen Forderungen (Spielregeln) des Kritischen Rationalismus seine Theorie der Sozialarbeit, seine Sozialarbeitswissenschaft. Allerdings, so räumt er ein, ist diese Theorie im Sinne eines ersten Theorie-Entwurfes zu verstehen, denn, da hierbei weitgehend wissenschaftliches Neuland betreten wird, kann dieses Aussagensystem keinesfalls schon der Albertschen Theoriedefinition [4] voll Genüge leisten.

"Was zunächst nur geleistet werden kann, ist eine theoretische Konstituierung des Objektbereiches der Sozialarbeitswissenschaft, des Handlungsbereiches der Sozialarbeit mit Hilfe eines eigens dafür konstruierten 'Sprachspiels'. Die Theorie hat hier die Aufgabe, den Realitätsausschnitt, auf den sich Sozialarbeit bezieht, zu ordnen, begreifbar, ja, wenn man will, beobachtbar bzw. erfahrbar zu machen. Der Theorie-Entwurf schafft gewissermaßen erst eine systematisch geordnete Realität

---

1) Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 19

2) a.a.O.

3) Vgl. a.a.O., S. 293

4) Vgl. hier S. 168

'Sozialarbeit' - selbstverständlich ausgehend von einer (direkt oder vermittelt) erfahrenen und somit vorkonstruierten Realität." [1] Andererseits bleibt der Entwurf jedoch nicht ausschließlich auf den Bereich terminologischer Konstituierung, den Bereich reiner Explikation beschränkt, sondern im Verlauf der Konstruktion des Begriffs- und Satznetzes ergeben sich Berührungspunkte, Kongruenzen zwischen diesem und der Realitäts- bzw. der Beobachtungsebene, d. h. die Theorie erhält Realitätsbezug, sie wird empirisch überprüfbar.

Ausgehend von den Grundtermen " M e n s c h " und " V e r h a l t e n " sowie den Axiomen "1. E s g i b t M e n s c h e n . 2. E s g i b t V e r h a l t e n . 3. E s g i b t m e n s c h l i c h e s V e r h a l t e n ." [2], entwickelt Rössner nun im folgenden sukzessive sowohl ein erstes grundlegendes Begriffssystem als auch ein erstes, sehr grobmaschiges Netz für die Theorie der Sozialarbeit. Von zentraler Bedeutung sind dabei die Begriffe "Sozialisation", "sozialisiertes Verhalten", "nicht sozialisiertes Verhalten bzw. dissozialisiertes Verhalten", "asymmetrische Sozialisation", "asymmetrisch sozialisierter Mensch", "Asymmetrie-Toleranz-Grenzen" sowie "Dissozialisation".

" S o z i a l i s a t i o n " wird definiert als " d a s L e r n e n v o n N o r m e n " [3], wobei der Lernvorgang in der Übernahme der von der Gesellschaft vorgeschriebenen Verhaltensformen, Haltungen (Gesinnungen) und Leistungen liegt. Sozialisation bezeichnet den Prozeß "durch den ein Individuum, das mit einer enormen Variationsbreite von Verhaltensmöglichkeiten geboren wird, zur Ausbildung seines faktischen, weit enger begrenzten Verhaltens ge-

---

1) Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 55

2) a.a.O., S. 57

3) a.a.O., S. 69

führt wird - wobei die Grenzen des üblichen und akzeptablen Verhaltens durch die Normen der Gruppe, der er angehört, bestimmt werden." [1]

"Ein Verhalten (eines Individuums) heißt sozialisiertes Verhalten, wenn es den Verhaltensnormen (...) des das Individuum umgebenden sozialen Gebildes entspricht." [2] "Wenn ein Verhalten nicht der Norm einer Gruppe entspricht, dann wird dieses Verhalten von dieser Gruppe als nicht sozialisiertes, als dissozialisiertes diagnostiziert" [3]. "Dissozialisation" nennt Rössner "den Lernprozeß in Richtung auf 'dissozialisiertes Verhalten'". [4] Dabei ist zu beachten, daß dasselbe Verhalten sowohl als sozialisiert wie auch als dissozialisiert bewertet werden kann, je nach den Normvorstellungen der diagnostizierenden Gruppe. "Sozialisiertes und dissozialisiertes V (Verhalten, HM) gibt es nicht 'an sich', sondern nur aufgrund der Bewertung einer diagnostizierenden Instanz" [5].

Selbst wenn der Mensch die Normen seiner Bezugsgruppe bzw. diagnostizierenden Gruppe anerkennt, sich strikt an sie hält, unterscheidet er sich, so Rössner, in irgendeiner Weise, in irgendeinem Maße doch von den anderen Mitgliedern dieser Gruppe, denn jeder hat seine individuelle Biographie,

---

1) Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 7o f. Rössner zitiert: Child, I., L.: Socialization, In: Lindzey, G. (Hrsg.): Handbook of Social Psychology, Vol II, Cambridge/Mass. 1954, S. 655

2) a.a.O., S. 72

3) a.a.O., S. 89

4) a.a.O.

5) a.a.O., S. 93

seine persönliche Art und Weise der Realisierung von Wert- und Normvorstellungen. Obwohl also für die Angehörigen einer bestimmten Gruppe dieselben Werte und Normen verbindlich sind, obwohl sie also dieselben Werte und Normen "lernen", sind eben diese Sozialisationen - wenn auch noch so geringfügig - unterschiedlich, d.h. a s y m m e t r i s c h . Es gibt somit nur asymmetrische Sozialisation und asymmetrisch sozialisierte Menschen. Jede diagnostizierende Instanz bzw. Gruppe erwartet daher grundsätzlich asymmetrisch sozialisierte Menschen, läßt Asymmetrie zu, allerdings nur in einem gewissen Umfang, in bestimmten Grenzen, über diese Grenzen hinausgehende Asymmetrie ist verboten, d.h. es werden " m i t B e z u g a u f a n d e r e M e n s c h e n A s y m m e t r i e - T o l e r a n z b z w . A s y m m e t r i e - T o l e r a n z - G r e n z e n ( p r o d u z i e r t )" [1].

Bewegt sich ein Individuum innerhalb des erwarteten Asymmetrie-Spielraumes, dann gilt es für die diagnostizierende Gruppe bzw. Instanz als " n o r m a l i s i e r t ", als " n o r m a l ", bewegt es sich außerhalb des erwarteten, aber innerhalb des tolerierten Asymmetrie-Spielraumes, dann wird es als " a u f f ä l l i g " angesehen, bewegt es sich jedoch außerhalb des tolerierten Asymmetrie-Spielraumes, dann wird es als " d i s s o z i a l i s i e r t " beurteilt. [2]

Bezeichnet "dissozial" ein Verhalten, das sich außerhalb der Asymmetrie-Toleranz-Grenzen einer bestimmten Gruppe befindet, somit von anderen Gruppen durchaus als "normal" betrachtet werden kann, so ist "a s o z i a l" der Begriff für ein Verhalten, das die Asymmetrie-Toleranz-Grenzen aller Gruppen der Gesellschaft überschritten hat. Das "asoziale Individuum" wird somit von der gesamten Gesellschaft abgelehnt, nicht toleriert. [3]

---

1) Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 88

2) Vgl. a.a.O., S. 1o3 f.

3) Vgl. a.a.O. S. 1o5 ff.

Nutzt ein Individuum den von der diagnostizierenden Instanz erwarteten Asymmetrie-Spielraum nicht aus, so zeigt es aus der Sicht der diagnostizierenden Instanz einen Asymmetrie-Mangel, der, wenn er die Toleranz-Grenze für Asymmetrie-Mangel überschreitet, als "Übersozialität" diagnostiziert wird. Im Extrem bedeutet dies ein totales Unterwerfungsverhalten, indem ein Individuum sich streng an alle jeweils auftretenden, auf denselben Verhaltensbereich bezogenen Verhaltensforderungen beliebiger Gruppen anpaßt. [1)]

Was für das Verhalten eines Einzelnen gilt, gilt entsprechend für das Verhalten mehrerer Einzelner bzw. Gruppen, d. h. es gibt "normalisierte (unauffällige) Gruppen", "auffällige Gruppen" und "dissozialisierte Gruppen". "Eine normalisierte Gruppe ist eine solche, die von einer anderen Gruppe als normalisiert diagnostiziert wird. (...) Eine auffällige Gruppe ist eine solche, die von einer anderen Gruppe als auffällig diagnostiziert wird. (...) Eine dissozialisierte Gruppe ist eine solche, die von einer anderen Gruppe als dissozialisiert diagnostiziert und damit nicht toleriert wird." [2)]

Dieselbe Gruppe kann wiederum von anderen Gruppen durchaus unterschiedlich bewertet werden, da, wie Rössner mehrfach hervorhebt, Asymmetrie, Dissozialität und Asozialität keine fixen Größen sind, sondern als Resultat einer Diagnose "abhängig von der durch die diagnostizierende Instanz gesetzten

---

1) Vgl. Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 179 ff.

2) a.a.O., S. 111

und vertretenen Normen, von dem, was DI (die diagnostizierende Instanz, HM) für 'normal' hält; die Diagnose ergibt sich aufgrund eines V e r g l e i c h e s (...) des tatsächlichen Verhaltens mit der Verhaltens-Norm, wobei diese eine statische sein kann oder eine ideale." [1]

Da sich die für seine Theorie der Sozialarbeit maßgeblichen Diagnosen auf soziales Verhalten, Verhalten, das sich an mindestens einer anderen Person orientiert [2], beziehen, spricht Rössner auch von " S o z i a l e r D i a g n o s e ". Darunter versteht er "die bewertende Beurteilung eines sozialen Verhaltens beziehungsweise einer sozialen Verhaltenskomplexion (eines Verhaltensträgers, eines Individuums) durch eine (diagnostizierende) Instanz (Individuum, soziales Gebilde, [gesellschaftliche] Gruppe, Gesellschaft) auf der Basis des Vergleichs des realisierten Verhaltens beziehungsweise des (sozial) auftretenden Individuums mit dessen früherem Verhalten beziehungsweise Gesamtverhalten, das von der diagnostizierenden Instanz als normal akzeptiert wurde, oder mit anderem Verhalten von Individuen beziehungsweise anderen Individuen, die als normal akzeptiert werden". (im Original kursiv gedruckt) [3]

Mit Hilfe der explizierten Zentralbegriffe und aufgrund der Thesen bzw. Hypothesen glaubt Rössner, nun eine Stufe der Theorieentwicklung erreicht zu haben, die es ihm gestattet, den Objekt- bzw. den Problembereich der Sozialarbeitswissenschaft begrifflich exakt zu bestimmen:

"Der Objekt- oder Problembereich der Sozialarbeitswissenschaft oder Theorie der Sozialarbeit sind die einer Sozialen Diagnose folgenden

---

1) Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 116 f.

2) Vgl. a.a.O., S. 58

3) a.a.O., S. 118

a) prophylaktischen Maßnahmen,
die im Hinblick auf ein von der diagnostizierenden Instanz befürchtetes nicht tolerierbares dissozialisiertes oder übersozialisiertes Verhalten

oder im Hinblick auf eine von der diagnostizierenden Instanz befürchtete Dissozialität oder Übersozialität (des Individuums) von der diagnostizierenden Instanz beabsichtigt, von der diagnostizierenden Instanz oder einer anderen Institution im Auftrage der diagnostizierenden Instanz geplant und gegebenenfalls, sofern die diagnostizierende Instanz mächtig genug ist, durchgeführt werden.
und
b) korrigierende Maßnahmen,
die im Hinblick auf ein von der diagnostizierenden Instanz festgestelltes nicht tolerierbares dissozialisiertes oder übersozialisiertes Verhalten
oder im Hinblick auf eine von der diagnostizierenden Instanz festgestellte Dissozialität oder Übersozialität (des Individuums) von der diagnostizierenden Instanz beabsichtigt, von der diagnostizierenden Instanz oder einer anderen Institution im Auftrage der diagnostizierenden Instanz geplant und gegebenenfalls, sofern die diagnostizierende Instanz mächtig genug ist, durchgeführt werden."
(im Original kursiv gedruckt) [1)]

Prophylaktische und korrigierende Maßnahmen bilden somit den Kern sozialpädagogischer bzw. sozialarbeiterischer Aufgaben. Beide werden als erzieherische Maßnahmen definiert. Prophylaktische Maßnahmen dienen der Vermeidung des Lernens von "falschen", d. h. von der diagnostizierenden Instanz nicht akzeptierten Normen. In diesem Sinne könnten zwar alle erzieherischen Maßnahmen als prophylaktische Maßnahmen, als Dissozialitäts-Prophylaxe, verstanden werden, doch sollte nach Rössner der Terminus erst dann Verwendung

---

1) Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 183

finden, wenn von der diagnostizierenden Instanz Dissozialität befürchtet werden muß, wenn das Individuum in der Gefahr steht, nicht zu einem "normalen" Individuum zu werden. [1] Die prophylaktischen Maßnahmen dienen somit "der Abwehr des möglicherweise eintretenden Persönlichkeitszustandes, der Abwehr dieser G e f a h r " [2], wobei die Gefahr in einem doppelten Sinne besteht, zum einen ist das Individuum gefährdet, weil es bei Realisierung des zunächst nur drohenden Zustandes negative Sanktionen erfahren wird, und zum anderen ist das geordnete Zusammenleben der diagnostizierenden Gruppe durch das betreffende Individuum gefährdet, bedroht. [3] Korrigierende Maßnahmen dagegen beziehen sich auf einen bereits eingetretenen Persönlichkeitszustand, sie dienen seinem Abbau [4], sie versuchen, die Dissozialisation aufzuhalten und das Lernen von "richtigen", von der diagnostizierenden Instanz vertretenen Normen einzuleiten. "Eine (...) fehlgelaufene oder mißglückte Sozialisation (...) wird korrigiert, indem Maßnahmen getroffen werden, die die Dissozialisation 'aufhalten' und den Zustand der Dissozialität 'aufheben' (...), um ihn durch einen neuen Zustand zu ersetzen, den der Normalität. Gleiches gilt im Hinblick auf die Übersozialisation und den Zustand der Übersozialität.

Da jeder Mensch eine primäre und eine sekundäre Sozialisation bzw. (aus der Sicht der jeweiligen DI [diagnostizierenden Instanz, HM]) Dissozialisation durchläuft, kann man den durch (prophylaktische und/oder,HM [5]) korrigierende Maßnahmen eingeleiteten (Lern-)Prozeß (von 'richtigen' Normen) auch als t e r t i ä r e S o z i a l i s a t i o n bezeichnen." [6] Aufgabe dieser tertiären Sozialisation ist es "d i e 'N o r m a l i t ä t' e i n e s

---

1) Vgl. Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 124 ff.

2) a.a.O., S. 128

3) Vgl. a.a.O., S. 133 f.

4) Vgl. a.a.O., S. 128

5) Vgl. hier S. 188 Anm. 5 und S. 189 Anm. 2

6) Rössner, Lutz: a.a.O., S. 218 f.

Individuums (einer Gruppe) zu erhalten bzw. die Normalität wieder herzustellen (ein Individuum oder eine Gruppe zu 'normalisieren')." [1]

"Normalität" ist nun keine feste, sondern eine relative Größe, sie ist abhängig von den Normen, die für die jeweils diagnostizierende Instanz verbindlich sind. Jede diagnostizierende Instanz, die prophylaktische oder korrigierende Maßnahmen ergreift oder zu ergreifen versucht, ist daher zur exakten Bestimmung ihrer Normen gezwungen, einerseits um "Rechtssicherheit", Klarheit über das erwünschte Verhalten bei den Betroffenen zu schaffen, andererseits um selbst genau zu wissen, in welche Richtung sie korrigierend bzw. prophylaktisch wirksam werden soll. Sie muß eindeutig erklären, "welches Verhalten bzw. welche Verhaltenskomplexion als normal, als erstrebenswert, für erzieherisch wertvoll etc. gehalten (wird) und welche Abweichungen davon für schädlich, gefährdend usf." [2] Das aber setzt voraus, "daß man exakt weiß, welche Gesellschaft, welche Gesellschafts-'Ordnung' man will, welche sittlichen, moralischen, politischen Ziele man anstrebt, welche gesellschaftlichen und damit auch Persönlichkeits-Zustände angestrebt werden sollen, welche Leit-Normen und welche sekundären Normen das gesellschaftliche Leben und der Einzelne in der Gesellschaft erfüllen sollen." [3]

Erst auf dieser Basis lassen sich Werte und Normen sowie die damit verbundenen Erziehungsziele setzen, ihre Formulierung ist jedoch nicht Aufgabe der Sozialarbeitswissen-

---

1) Vgl. Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 24o

2) a.a.O., S. 287

3) a.a.O., S. 281

schaft, "über sie kann nur auf moralischer bzw. politischer Ebene diskutiert werden, um - unter demokratischen Bedingungen, falls man diese anstrebt oder erhalten will - einen Konsensus herbeizuführen." [1] Dann und nur dann kann auch Dissozialität bestimmt werden, können Verfahren entwickelt und überprüft werden, die dem unerwünschten Zustand (Dissozialität) vorbeugen bzw. ihn abbauen. Denn bedingt durch die Relativität des Normalitätsbegriffs variiert auch die Auffassung von Dissozialität, so kann subkulturelles normenkonformes Verhalten gesamtgesellschaftlich betrachtet durchaus nonkonform sein.

Welche Gruppe ihre Wert- und Normvorstellungen allgemein verbindlich machen kann, welche Gruppe dementsprechende Korrektur- und Prophylaxe-Maßnahmen einleiten und durchsetzen kann, ist, so Rössner, abhängig von der Mächtigkeit dieser Gruppe innerhalb des gesellschaftlichen Systems. [2] Daraus resultiert für eine Theorie der Sozialarbeit die Aufgabe "zu ermitteln, welche DI (diagnostizierende Instanzen, HM) (...) mächtig genug sind, um prophylaktische und korrigierende Maßnahmen zu realisieren, und welche Mächtigkeitsverteilung in einer jeweiligen Gesellschaft anzutreffen ist und schließlich, in welches 'Diagnose-' und gegebenenfalls 'Korrektur-Feld' der Einzelne integriert ist, der zum Klienten des Sozialarbeiters wird." [3]

Des weiteren fordert die Theorie der Sozialarbeit Untersuchungen in der Gesellschaft bzw. ihren Subgesellschaften über die Bedingungen, unter denen Sozialisationen als Dissozialisationen interpretiert werden. Da diese Interpretationen durch die jeweils geltenden Wert- und Normvorstellungen erklärt werden können, ist deren Analyse

---

1) a.a.O., S. 282

2) Vgl. a.a.O., S. 288 f.

3) a.a.O., S. 288

von besonderer Wichtigkeit. Sodann sind Untersuchungen notwendig über die Erfolge prophylaktischer und korrigierender Maßnahmen, die Überprüfung der Effizienz von Mitteln und Verfahren. Zunächst jedoch bedarf es vordringlich der Erweiterung der Theorie der Sozialarbeit um sozial- und lernpsychologische Hypothesen, die, in technologische Aussagen umgeformt, zusätzliche handlungsrelevante Alternativprognosen ermöglichen.

"Die Theorie, die hier entworfen wurde, hat für solche Untersuchungen", so Rössner, "ein begriffliches Bezugssystem und allgemeine (formale) Ausgangshypothesen geliefert. Für die konkreten Handlungsbereiche der Sozialarbeit sind diese nun 'inhaltlich zu füllen'." [1] Die Arbeit an einer Sozialarbeitswissenschaft gilt Rössner daher noch nicht als abgeschlossen, für ihn steht sie vielmehr erst am Anfang, die Weiterentwicklung des Theorie-Entwurfs zu einer Theorie höherer Allgemeinheit wird ausdrücklich gefordert. [2]

Vier Jahre später, 1977, leistet Rössner selbst einen erneuten Beitrag zur Konzeption einer Sozialarbeitswissenschaft kritisch-rationalistischen Typus. [3] Im Rahmen dieser Arbeit erweitert er u. a. den Aufgabenbereich der Sozialarbeit: zu den prophylaktischen und korrigierenden Maßnahmen treten die kompensierenden Maßnahmen hinzu. Diese werden realisiert, wenn "ein (potentieller) Educand eine Disposition nicht erworben hat, die er nach Auffassung der diagnostizierenden Instanz (längst) hätte erwerben müssen, wenn er also ein p o s i t i v b e w e r t e t e s u n d r e a l i s i e r t - s e i n - s o l l e n d e s V e r h a l t e n n i c h t z e i g t " [4]. Kompensierende Maßnahmen dienen somit der Aufhebung eines nicht tolerierten Defizits, dem verspäteten, nachholenden Aufbau einer positiv bewerteten Disposition.

---

1) a.a.O., S. 293

2) a.a.O., S. 294

3) Vgl. Rössner, Lutz: Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, München 1977

4) a.a.O., S. 144

### 4.1.3. Die Theorie der Sozialarbeit als Subwissenschaft der Erziehungswissenschaft

Rössners metatheoretische Grundlegung einer Theorie der Sozialarbeit steht unter folgender allgemeiner Voraussetzung: "Die Sozialarbeitswissenschaft ist eine Subwissenschaft der Erziehungswissenschaft und diese wiederum ist eine Subwissenschaft der Soziologie. Mit anderen Worten: Die Theorie der Sozialarbeit ist eine Teil-Theorie der Theorie der Erziehung und diese ist wiederum eine Teil-Theorie der Soziologie bzw. eine 'Soziologische Theorie' oder 'partielle Soziologie'." [1)]

Diese Festlegung, dessen ist sich Rössner bewußt, findet weder, wenn überhaupt, allgemeine Anerkennung noch ist sie im strengen Sinne wissenschaftlich begründbar. Denn, gestützt auf Aussagen des Kritischen Rationalismus, unterstellt er, daß die Auffassungen über Gegenstand und Grenzen wissenschaftlicher Disziplinen weniger in der Wirklichkeit selbst begründet sind als vielmehr bedingt durch die historisch relativ zufällig entstandenen Konstruktionen, mit deren Hilfe die Menschen versucht haben, diese Wirklichkeit theoretisch zu erfassen. [2)] "Die heute vorzufindenden Einzelwissenschaften sind dadurch entstanden, daß man bestimmte Bereiche des Erfahrbaren bzw. bestimmte Probleme bzw. Problembereiche aus dem Gesamt der Probleme heraussonderte und sich der Lösung dieser Probleme im Rahmen einer Einzelwissenschaft zuwandte. Die Zuordnung bestimmter P r o b l e m - oder ' O b j e k t b e r e i c h e ' zu einer 'so genannten', also in bestimmter Weise benannten Wissenschaft ist (...) (somit, HM) kein wissenschaftlicher Akt, sondern erfolgt unter pragmatischen Gesichtspunkten. (...)

---

1) Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 28
Vgl. Rössner, Lutz: Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, a.a.O., S. 2o

2) Vgl. Brezinka, Wolfgang: a.a.O., S. 34

Daher heißt es auch bei K. R. P o p p e r : 'Ein sogenanntes wissenschaftliches Fach ist nur ein abgegrenztes und konstruiertes Konglomerat von Problemen und Lösungsversuchen'." [1)]

Gleichwohl vertritt Rössner die Ansicht, daß eine logisch saubere Abgrenzung der Sozialarbeitswissenschaft sowie deren Einordnung in den Kanon der Einzelwissenschaften notwendig und auch möglich ist. Dabei geht er in Übereinstimmung mit Brezinka und unter Verwendung dessen Begründung davon aus, Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft zu begreifen: "Das zentrale Problem der Erziehungswissenschaft ist der Beitrag, den das erzieherische und erziehungspolitische Handeln zur Verwirklichung von Erziehungszielen leisten kann. Erzieherisches Handeln ist soziales Handeln. Es zielt auf einen oder mehrere Sozialpartner. (...) Man kann das Erziehen als ein Handeln betrachten, das Prozesse sozialer Wechselwirkung in Gang bringt oder das zu solchen bereits ablaufenden Prozessen hinzutritt. Der Handelnde versucht diese Prozesse in Richtung auf die Verwirklichung der von ihm verfolgten Ziele zu steuern. Er wird aber auch seinerseits von den Adressaten seiner Handlungen beeinflußt, er verarbeitet diese Einflüsse und wirkt von einer dadurch mehr oder weniger veränderten Ausgangsbasis wiederum auf seine Partner zurück. In diesem Sinne i s t d a s e r z i e h e r i s c h e H a n d e l n s t e t s B e s t a n d t e i l e i n e r s o z i a l e n I n t e r a k t i o n s b e z i e h u n g (...). Die Erforschung des sozialen Handelns, seiner Bedingungen und Wirkungen ist die Aufgabe der S o z i a l w i s s e n s c h a f t e n . Da auch das erzieherische Handeln ein Ausschnitt oder eine Teilmenge des sozialen Handelns ist,

---

1) Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 28
Rössner zitiert Popper, K.R.: Die Logik der Sozialwissenschaften, a.a.O., S. 237
Vgl. Rössner, Lutz: Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, a.a.O., S. 54 f.

bildet es einen speziellen Gegenstandsbereich oder Problemkreis der sozialwissenschaftlichen (...) Forschung." [1]

Zum zweiten geht Rössner davon aus, daß die "Sozialwissenschaften" "partielle Soziologien" sind [2], die Begründung liefern ihm Popper und Albert: "Die Aufgabe, (die) ... soziale Umwelt zu beschreiben ..., ist ... die grundlegende Aufgabe der Sozialwissenschaft, (und) es dürfte angemessen sein, diese Aufgabe der Soziologie zuzuteilen." [3] Entsprechend dieser "Zuteilung" versteht Rössner die Erziehungswissenschaft als "Subwissenschaft der Soziologie" oder, mit Albert gesprochen, als eine "partielle Soziologie", und zwar als die "Soziologie der Interaktionen im Erziehungsprozeß". [4]

Voraussetzung dieser Zuordnung ist ein ganz bestimmtes Verständnis von "Erziehung", ein Verständnis, das Erziehen definiert als "von einem Menschen s1 in bezug auf einen Menschen s2 realisiertes rationales Beeinflussen (rational-technologisch orientiertes Zuführen von Informationen), um das Lernen von s2 so zu steuern, daß s2 Dispositionen bewahrt oder erwirbt oder so ändert, daß s2 Verhalten realisiert, das die Verhaltenserwartungen von s1 (und/oder seines

---

1) Brezinka, Wolfgang: a.a.O., S. 34 f.
Vgl. Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O.,S. 29
Rössner, Lutz: Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, a.a.O., S. 21

2) Vgl. a.a.O., S. 2o

3) Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 3o
Rössner, Lutz: Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, a.a.O., S. 21
Rössner zitiert Popper, K.R.: Die Logik der Sozialwissenschaften, a.a.O., S. 246

4) Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 3o
Rössner zitiert Albert, Hans: Marktsoziologie und Entscheidungslogik, a.a.O., S. 256
Vgl. Rössner, Lutz: Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, a.a.O., S. 21

Auftraggebers) erfüllt." [1] In diesem Sinne ist der Terminus Sozialisation umfassender als der Terminus Erziehung, so meint Sozialisation den gesamten Normen-Lern-Prozeß [2], während Erziehung nur die intentionale Einflußnahme auf diesen Prozeß bezeichnet. [3]

Gemäß dieser Definition handelt es sich auch bei der praktischen Sozialarbeit um eine spezifisch erzieherische Tätigkeit, d. h. um absichtlich und planvoll eingesetzte Maßnahmen zur Steuerung des Sozialisationsprozesses. Allerdings bezieht sich diese Einflußnahme der Sozialarbeit auf die tertiäre Sozialisation [4], "eine Sozialisation, die dazu führen soll, Effekte von Dissozialisationen aufzuheben, verkürzend formuliert: den dissozialisierten Menschen zu einem sozialisierten zu machen." [5]

Abgrenzung und Zuordnung der Sozialarbeit als wissenschaftliche Disziplin erfolgen somit bei Rössner im Hinblick auf ihren speziellen Objektbereich, und zwar werden logisch stringent, im Sinne einer Deduktion aus dem sehr weit gefaßten Objektbereich einer Primärwissenschaft (Soziologie) sukzessive jeweils engere und speziellere Objektbereiche als Ausschnitte, als deren Teilmenge konstruiert bis schließlich der Objektbereich der Sozialarbeitswissenschaft erscheint: Gegenstand der Soziologie sind die "sozialen Be-

---

1) Rössner, Lutz: Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, a.a.O., S. 69
Vgl. Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O.,S. 74
Brezinka, Wolfgang: a.a.O., S. 26 ff.

2) Vgl. hier S.175 f.

3) Vgl. Rössner, Lutz: Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, a.a.O., S. 1o3 f.
Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 71

4) Vgl. hier S.181 f.

5) Rössner, Lutz: Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, a.a.O., S. 131

ziehungen zwischen Menschen", das gegenseitige menschliche Verhalten, die menschlichen Interaktionen. Verschiedene partielle Soziologien haben verschiedene Interaktionen zum Objektbereich. So umfaßt z. B. die Nationalökonomie das Marktverhalten, die Politologie das politische Verhalten und die Erziehungswissenschaft die Interaktionen, die sozialisiertes Verhalten zur Folge haben. Die Sozialarbeitswissenschaft bezieht sich wiederum auf einen noch spezielleren Bereich dieser auf Erziehung gerichteten Interaktionen: die prophylaktischen, kompensierenden und korrigierenden Maßnahmen mit Bezug auf Dissozialität und Asozialität [1] bzw. wie Rössner es in seinem neuesten Buch formuliert: "S o z i a l a r b e i t s w i s s e n s c h a f t (ist das, HM) System von wissenschaftlichen Theorien, Technologien und Technologischen Theorien über Phänomene bzw. Klassen von Phänomenen, die unter den Begriff 'tertiäre Erziehung' subsumiert werden." [2]

Die Aussagenmenge der Sozialarbeitswissenschaft stellt somit eine Teilmenge der Aussagenmenge der Erziehungswissenschaft dar, d. h. die Sozialarbeitswissenschaft ist eine Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. [3] Die Theorie der Sozialarbeit setzt daher die Theorie der Erziehung voraus, wie diese wiederum als "Sub-Theorie" oder "Subwissenschaft der integrierten Wissenschaften vom sozialen Verhalten und von den psychischen Objektivationen der Menschen" [4] auf die Ergebnisse und die Sozialtechnologien der jeweils übergeordneten Wissenschaft verwiesen ist. Die Sozialarbeitswissenschaft ist damit verortet im Kontext der Sozialwissenschaft bzw. Soziologie, ein An-

---

1) Vgl. Rössner, Lutz: Entwurf einer Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 198 f. und S. 2o3

2) Rössner, Lutz: Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, a.a.O., S. 156

3) Vgl. a.a.O., S. 146
Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 3o

4) a.a.O., S. 237
Rössner zitiert Brezinka, Wolfgang: a.a.O., S. 39

spruch auf Autonomie wird nicht erhoben, sondern Erziehungswissenschaft und dementsprechend auch Sozialarbeitswissenschaft werden definiert als "technologisch orientierte Sekundärwissenschaft", die auf den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten basieren, wie sie von den verschiedenen Primärwissenschaften erforscht werden. [1)]

## 4.2. Die kritisch-emanzipatorische Position der Sozialpädagogik

Noch gibt es keine auf dem Wissenschaftsverständnis der "Kritischen Theorie" basierende sozialpädagogische Theorie, die ähnlich umfassend und in sich geschlossen ist wie Rössners von der Position des Kritischen Rationalismus aus konzipierte "Theorie der Sozialarbeit". Was vorliegt, sind Lexikon- und Handbuchartikel und vor allem eine Vielzahl von Aufsätzen, die, einzeln betrachtet, zwar weder eine vollständige Theorie darlegen wollen noch können, doch, zusammengenommen, durchaus ein theorieadäquates System von Aussagen über den Komplex Sozialpädagogik liefern, das wissenschaftstheoretisch als Einheit betrachtet werden kann. Denn bei aller Verschiedenartigkeit des jeweiligen thematischen Ansatzes haben die Autoren das gemeinsame Anliegen, eine theoretische und insbesondere auch praktische Neuorientierung der Sozialpädagogik herbeizuführen, die, gemäß den Erkenntnissen Kritischer Theorie, sowohl den objektiven Interessen und Bedürfnissen ihrer Klienten Rechnung trägt als auch deren subjektiv befriedigende Existenz im Auge hat.

---

1) Vgl. Rössner, Lutz: Theorie der Sozialarbeit, a.a.O., S. 237

## 4.2.1. Kritische Theorie im Sinne der sog. Frankfurter Schule als methodologische Basis der Sozialpädagogik

Der Begriff "kritische Theorie" in dem hier gemeinten Sinne wurde erstmals von Max Horkheimer geprägt. [1] Er steht für eine dialektische Gesellschaftstheorie, die in den 2oer Jahren von Horkheimer in Zusammenarbeit mit Theodor W. Adorno und Herbert Marcuse konzipiert, nach 1945 von diesen erkenntnistheoretisch weiterentwickelt und durch Jürgen Habermas teilweise neu akzentuiert wurde.

Kritische Theorie, dieser Terminus will mehr besagen, als daß Wissenschaft kritisch sein muß gegenüber sich selbst, ihrem erkenntnisleitenden Interesse, ihren Forschungsmethoden, den sie begründenden Theoremen und Ergebnissen. Kritische Theorie meint mehr als diese selbstverständliche Kritik sich selbst gegenüber, in diesem Sinne nämlich ist auch jede empirisch-positivistische Wissenschaft - und gerade sie - notwendig kritisch. [2]

Kritische Theorie im Sinne der Autoren der sogenannten Frankfurter Schule schließt ein ganz bestimmtes Erkenntnisinteresse ein [3], "nämlich ein auf Gestaltung oder Veränderung der Praxis gerichtetes Interesse." [4] Die besondere Richtung dieses Interesses kann durch Begriffe wie "Mündigkeit", "Selbstbestimmung", "Freiheit", "Demokratisierung" und "Emanzipation" als Wertungskriterien angegeben werden. Es ist das "Interesse des Menschen an der Erweite-

---

1) Vgl. Horkheimer, Max: Kritische Theorie, 2 Bde., Hrsg. A. Schmidt, Frankfurt 1968

2) Vgl. Schäfer, Hermann, Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1973, 2. verbesserte und erweiterte Aufl., S. 23

3) Vgl. Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. In: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt 1968

4) Klafki, Wolfgang: Erziehungswissenschaft als Kritische Theorie. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Funk-Kolleg, Erziehungswissenschaft 3, Fischer, Frankfurt 1971, S. 264
Vgl. Horkheimer, Max: Zu Bergsons Metaphysik der Zeit, In: Kritische Theorie, Bd. I, a.a.O., S. 193

rung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst. Es zielt auf die Aufhebung und Abwehr irrationaler Herrschaft, auf die Befreiung von Zwängen aller Art." [1] Kritische Theorie versteht sich somit als Forschung und Theoriebildung im Hinblick auf die Klärung des Problems der Selbstbestimmung, der Demokratisierung, der Emanzipation.

"Die konsequente Reflexion auf die Möglichkeit, dem einzelnen wirklich zur Selbstbestimmung, zur Emanzipation, zum Recht auf individuelles Glück zu verhelfen, führt die kritische Theorie zu der Einsicht, daß diese Möglichkeit nur in einer entsprechend strukturierten Gesellschaft gegeben ist." [2] "Freiheit des einzelnen als Recht jedes Menschen (...) ist nur in einer freien bzw. einer sich in Richtung auf mehr Freiheit entwickelnden Gesellschaft möglich." [3] Kritische Theorie wird daher notwendigerweise zur permanenten Gesellschaftskritik, bzw. verbündet sich mit Gesellschaftskritik, die an den obengenannten Prinzipien orientiert ist. Sie analysiert alle Gesellschaften - heute etwa die spätkapitalistischen ebenso wie die sogenannten sozialistischen - daraufhin, ob in ihnen realiter - und nicht nur dem jeweiligen Selbstverständnis nach - Selbstbestimmung, freie Wahl individueller Möglichkeiten, Anerkennung jedes Menschen als gleichberechtigter Person potentiell gegeben sind. Dabei wird jedoch kein Leitbild einer Idealgesellschaft vorausgesetzt, in der solche Möglichkeiten ein für allemal bestehen, jene Begriffe werden vielmehr als Prinzipien verstanden, die im geschichtlichen Prozeß immer wieder neuer Interpretationen bedürfen. [4] "Theorie des gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs meint

---

1) Lempert, Wolfgang: Bildungsforschung und Emanzipation. In: Ulich, Dieter (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, Weinheim, Basel 1972, S. 483

2) Klafki, Wolfgang: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie, a.a.O., S. 265

3) Klafki, Wolfgang: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik, a.a.O., S. 384

4) Klafki, Wolfgang: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie, a.a.O., S. 265

nicht: einen fixen Begriff davon haben (...), sondern meint: radikale Kritik des Ganzen der Gesellschaft als eines solchen, das noch keinen wahren Begriff von sich erreicht hat." [1]

Kritisiert wird durch das Messen der Sache an ihrem kritischen Begriff, - dem, was sie nicht ist - d. h. durch die Konfrontation des Faktischen mit dem objektiv Möglichen. [2] Dabei wird in Anlehnung an ausgewählte Marxsche Gedanken die konstitutive Bedeutung ökonomischer Kräfte für die gesellschaftliche Wirklichkeit hervorgehoben, d. h. kritische Theorie geht davon aus, daß die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse durch die wirtschaftlichen Gegebenheiten, die Produktions- und Konsumbedingungen, wesentlich bestimmt oder doch mitbestimmt werden. [3] Sie macht es sich daher zur Aufgabe, die ökonomischen und politischen Voraussetzungen, Grenzen, Abhängigkeiten und Verzahnungen, die die jeweilige geschichtliche Situation charakterisieren, zu untersuchen, um so die Widersprüche dieser Situation aufzudecken [4], die Faktizität ideologischer Abhängigkeiten theoretisch zu erfassen, um diese dann praktisch außer Kraft zu setzen. [5]

Forschung und Theoriebildung im Sinne der kritischen Theorie erfolgen demnach mit dem zugleich theoretischen

---

1) Brentano, Margherita von: Die unbescheidene Philosophie. Der Streit um die Theorie der Sozialwissenschaften. In: Ulich, Dieter (Hrsg.): a.a.O., S. 117

2) Vgl. a.a.O.
Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, München 1970, 4. Aufl. S. 68 f.

3) Vgl. hier S. 8
Klafki, Wolfgang: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie, a.a.O., S. 378

4) Habermas, Jürgen zitiert nach: Troebst, Christian: Studium oder Klassenkampf? Stuttgart 1973, S. 79

5) Vgl. Feuerstein, Thomas: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft, München 1973, S. 110

und praktischen erkenntnisleitenden Interesse "an der Ermittlung der Bedingungen und der praktischen Möglichkeiten, Freiheit, Gerechtigkeit, Vernunft zu realisieren - jeweils verstanden als dialektischer Zusammenhang von individueller u n d gesellschaftlicher Freiheit und Gerechtigkeit, individueller Vernunft u n d vernunftgemäßen gesellschaftlichen Verhältnissen." [1] Der Wissenschaftler übernimmt die Verantwortung für die Realisierung von Mündigkeit, "für das kritische Potential einer Gesellschaft" [2], was zugleich die Verantwortung für die Praxis mit einschließt. "Erst die kritisch-praktische Tätigkeit, in der Philosophie sich aufhebt, um sich zu verwirklichen, wird den Bann der Ideologie als solchen brechen können." [3] Erst wenn Theorie als Kritik bestehender Verhältnisse in die Praxis gesellschaftlicher Veränderung übergeht, hat sie ihren Sinn erfüllt. "Theorie wird nicht mehr in ontologischer, sondern nur mehr in praktischer Absicht betrieben." [4]

Über den Wert einer Theorie entscheidet daher nicht allein das formale Kriterium der Wahrheit, sondern "ihr Zusammenhang mit den Aufgaben, die im bestimmten historischen Moment von fortschrittlichen sozialen Kräften in Angriff genommen sind". [5] "Die Theorie der Gesellschaft", so Horkheimer, "ist (...) keine einfache Summation abstrakter begrifflicher Elemente, sondern der Versuch, mit Hilfe aller Einzelwissenschaften ein Bild des gesellschaftlichen Lebensprozesses nachzuzeichnen, das zur tiefgreifenden Erkenntnis des kritischen Weltzustands und der Ansatzmöglichkeiten für eine vernünftigere Ordnung führen kann. (...)

---

1) Klafki, Wolfgang: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie, a.a.O., S. 382

2) Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, a.a.O., S. 69

3) Habermas, Jürgen: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien, Neuwied, Berlin 1963, S. 316

4) a.a.O., S. 311

5) Horkheimer, Max: Zum Problem der Voraussage in den Sozialwissenschaften, In: derselbe: Kritische Theorie, Bd. I, a.a.O., S. 146 f.

Die Erkenntnis für sich allein gilt (...) wenig. Sie gewinnt (...) erst im Zusammenhang mit den Kämpfen um eine Vermenschlichung des Lebens Bedeutung. Losgelöst von aller Not und Hoffnung haben auch die wahren Gedanken der Menschen für sie selbst keinen Wert." [1] Kritische Theorie ruft daher auf zum Kampf um eine bessere Ordnung, eine Ordnung, die die fortschreitende Emanzipation der gesellschaftlich Handelnden ermöglicht. [2] Denn "die Verwirklichung einer solchen (repressionsfreien, HM) Gesellschaft ist nicht mit technischen Mitteln zu erreichen, sondern nur durch eine Tätigkeit, die sich dem Ziel einer realen Veränderung der gesellschaftlichen Zustände unterstellt." [3]

In dem Maße, in dem es Wissenschaft gelingt, Verdinglichung und Fremdbestimmung des Menschen aufzuheben, hat sie sich als kritische Theorie bewährt. [4] "Mit Verdinglichung kann man dabei den Ausschluß, das Durchbrechen des selbstreflexiven, den eigenen Erkenntnisprozeß einschließenden Rückbezugs zwischen Erkenntnis und Interesse, zwischen elementaren sozialen Bedürfnissen und wissenschaftlicher 'Wahrheit' meinen. Verdinglichung bewirkt 'falsches' Bewußtsein, dem die eigenen Bedingungen nicht mehr durchschaubar sind. Durch die Förderung der Selbstbestimmung soll an die Stelle des 'falschen' das 'richtige' Bewußtsein treten. Auf diesem Weg wird das emanzipatorische Interesse in der Weise wirksam, daß rationale Diskutierbarkeit das Kriterium für die Vertretbarkeit einer wissenschaftlichen Aussage wird: unbeschränkte Rationalität ist jedem möglichen (irrationalen) Herrschaftsinteresse entgegengerichtet." [5]

---

1) Horkheimer, Max: a.a.O., S. 168 f.

2) Vgl. a.a.O., S. 162

3) Habermas, Jürgen zitiert nach Troebst, Christian: a.a.O., S. 79

4) Vgl. Blankertz, Herwig: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 5, Bochum 1966, S. 74

5) Ulich, Dieter: Probleme und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Theorienbildung, In: Ulich, Dieter (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft, a.a.O.,S.60

### 4.2.2. Die offensive Wende der Sozialpädagogik

Mit der Auseinandersetzung um die kritische Theorie in der deutschen Wissenschaft, insbesondere mit ihrem Eindringen in die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, wo sich die Fruchtbarkeit dieses methodologischen Ansatzes in zahlreichen Veröffentlichungen dokumentierte, wandelte sich auch die Auffassung von Sozialpädagogik, ihren Zielen und Aufgaben. Die beiden miteinander verschränkten Hauptcharakteristika der gesellschaftskritischen Position - die ideologiekritische Fragestellung und das emanzipatorische Erkenntnisinteresse - bewirkten sowohl eine grundsätzliche Kritik herkömmlicher Sozialpädagogik, als eine die Selbstbestimmung ihrer Adressaten verhindernden bzw. erschwerenden als auch den Entwurf sozialpädagogischer Neukonzeptionen, deren konstitutives Prinzip die Idee der Mündigkeit aller Menschen ist.

1973 erschien die von Hermann Giesecke herausgegebene Aufsatzsammlung "Offensive Sozialpädagogik" [1], die diese Wende im Verständnis von Sozialpädagogik besonders gut verdeutlicht. "Jahrelang", so der Tenor dieser Schrift, "war die deutsche Sozialpädagogik d e f e n s i v eingestellt" [2], wobei das Adverb "defensiv" der umfassende Begriff ist für die dieser Sozialpädagogik anzulastenden Mängel: Defensive Sozialpädagogik ist verpflichtet den bürgerlichen Werten und Normen, die sie auch denen gegenüber verbindlich macht, die sie als "Verwahrloste" und "Kriminelle" nicht erfüllen können; sie ist "geleitet von pädagogisch-gesellschaftlichen Zielvorstellungen und Methoden-Konzepten, die z. T. eher aus archaischen Ängsten und abgesunkenen religiösen Idealen (erwuchsen) als aus

---

1) Vgl. Giesecke, Hermann (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik, a.a.O.

2) a.a.O., S. 5

rationalen wissenschaftlichen Kalkülen" [1], aus der Analyse der objektiven Bedingungen von Dissozialität, der Entstehung von abweichendem Verhalten im Kontext seiner gesellschaftlichen Genese. [2]

So erfolgte, laut Mollenhauer, der als Vertreter der neuen gesellschaftskritischen Sozialpädagogik führend geworden ist, die Bewertung von Dissozialität, von abweichendem Verhalten, allein unter dem Aspekt bürgerlicher Lebenspraxis, und zwar nicht nur im Hinblick auf Abweichungen bürgerlicher Jugendlicher, sondern auch und vor allem, da die den resozialisierenden Erziehungsmaßnahmen unterworfenen Kinder und Jugendlichen vorwiegend - im 19. Jahrhundert sogar nahezu ausschließlich - den unteren sozialen Schichten entstammten, hinsichtlich unterschichtsspezifischer Dissozialität. "Gemessen an der bürgerlichen Wertorientierung erscheint nicht nur der einzelne delinquente Jugendliche, sondern erscheinen die Verhaltenseigentümlichkeiten der sozialen Gruppe, der er angehört, als Makel, als Stigma. Kraft der materiellen Überlegenheit und mit Hilfe der öffentlichen Institutionen von Jugendgerichtsbarkeit und Jugendhilfe wird die Stigmatisierung für den Betroffenen zu seiner Definition als eines abweichlerischen Individuums." [3]

Durch diesen Vorgang wird der Jugendliche nun einerseits "aus dem Horizont bürgerlicher Lebenserwartung und Identifizierungschancen ausgegrenzt", andererseits werden ihm "im Zusammenhang desselben Stigmatisierungsaktes die Wert- und Normorientierungen des bürgerlichen Selbstverständnisses nahegebracht, in der Erwartung, daß eine Integration in diesen Orientierungshorizont erfolgt." [4] "Der

---

1) Giesecke, Hermann: Offensive Sozialpädagogik, a.a.O., S. 5

2) Vgl. Mollenhauer, Klaus: Bewertung und Kontrolle abweichenden Verhaltens, In: Giesecke, Hermann: Offensive Sozialpädagogik, a.a.O., S. 2o ff.

3) a.a.O., S. 13 f.

4) a.a.O., S. 14

größte Teil der Dissozialen", so Mollenhauer, "aber wächst unter Familienbedingungen auf, deren pathogene und kriminogene Struktur u. a. durch die besonders nachdrückliche Wirkung extremer, durch die soziale Position definierbarer Faktoren erklärt werden muß (...) (:, HM) durch gravierende Mängel im expressiven Bereich (...), durch Häufung ehelicher Konflikte, abwesende Väter, Vernachlässigung der Kinder bei gleichzeitiger überstarker Bindung der Mutter an das Kind, durch Kommunikationsdefizite im sprachlichen Bereich, durch Inkonsistenz von Normen und tatsächlichem Verhalten, mangelnde Identifikationsmöglichkeiten der Kinder". [1]

Ein pädagogisches Konzept, das, ausschließlich orientiert am Begriff der Individualität, auf Re-Individualisierung oder Re-Integration zielt, d. h. davon ausgeht, der dissoziale Zögling sei, ebenso wie das bürgerliche Individuum, "seiner Möglichkeit nach imstande, seine Individualität derart auszubilden, daß er an der freien Wechselwirkung der Individuen in der bürgerlichen Gesellschaft teilnehmen kann" [2], geht an der sozialen Realität ihres größten Klientenkreises vorbei und muß somit notwendig scheitern: diese Kinder und Jugendlichen können nicht r e - integriert werden, weil sie bzw. ihre Familien an den Lebenschancen der bürgerlichen Gesellschaft noch gar nicht teilhatten. Ohne eine Berücksichtigung der restriktiven Bedingungen ihrer sozialen Herkunft kann von Resozialisierung nicht die Rede sein, allenfalls von Legalisierung. [3]
Eine sozialpädagogische Konzeption, die ihre Fragen und Strategien nicht direkt aus der sozialen Situation der

---

1) Mollenhauer, Klaus: Bewertung und Kontrolle abweichenden Verhaltens, a.a.O., S. 19

2) a.a.O., S. 15

3) Vgl. a.a.O.

Betroffenen heraus zu formulieren versucht, wird dem Problem der Dissozialität nicht gerecht, eine These, die die sog. Erfolgsstatistiken der Erziehungsheime und Jugendstrafanstalten zu bestätigen scheinen: sie konstatieren Rückfallquoten von 33 % bzw. 65 %. [1)]

Ein weiteres Merkmal defensiver Sozialpädagogik ist ihre Stellung im Gesellschaftssystem: sie existiert im Schatten des öffentlichen Interesses, "festgelegt auf die Rolle einer sozialen Feuerwehr" [2)], die erst dann und möglichst unauffällig in Erscheinung tritt, wenn das Feuer bereits ausgebrochen ist. Ihre Maßnahmen kommen daher prinzipiell zu spät. "Prinzipiell ist diese Verspätung deshalb, weil sie nicht über die Veränderungen der Bedingungen verfügt, die das Eingreifen nötig machen. Der Zusammenhang zwischen der als ursächlich anzunehmenden Sozialstruktur, der Erscheinungsform von Hilfsbedürftigkeit und der Hilfsmaßnahme wird weder theoretisch mit der nötigen Deutlichkeit formuliert noch praktisch wirksam" [3)], und zwar bedingt sowohl durch eine "anti-wissenschaftliche, den Ideologien der Träger unterworfenen Ausbildung der Sozialpädagogen" [4)], die nicht das theoretische Rüstzeug lieferte, diesen Bedingungszusammenhang hinlänglich zu erfassen, als auch durch den Widerstand jener gesellschaftlichen Kräfte, deren Interesse auf die Erhaltung des status quo gerichtet ist. "Defensive Sozialpädagogik blieb also fixiert auf die Beseitigung punktueller Schaden-Symptome, eine Rückmeldung an die Gesamtgesellschaft darüber, daß diese

---

1) Vgl. Mollenhauer, Klaus: a.a.O., S. 18
Vgl. auch Thiersch, Hans: Institution Heimerziehung, In: Giesecke, Hermann: Offensive Sozialpädagogik, a.a.O.

2) Giesecke, Hermann: a.a.O., S. 5
Vgl. Riedl, Armin: Sozialpädagogik als Antwort auf Probleme der gegenwärtigen Gesellschaft, In: Christ und Schule, Beilage paed. Nr. 2, 19. Jg. 1973, S. 1

3) Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, a.a.O., S. 137

4) Giesecke, Hermann: a.a.O., S. 5

Schäden Probleme und Widersprüche des gesamtgesellschaftlichen Systems selbst signalisierten" [1], erfolgte nicht. "Defensive Sozialpädagogik war im ganzen eine Art von gesellschaftlicher Subkultur, in der trotz aller formalen Rechtsstaatlichkeit bürgerliche Rechte und bürgerliche Umgangsformen weitgehend suspendiert blieben." [2]

Demgegenüber nun charakterisiert Giesecke die neue, gewandelte Sozialpädagogik [3] als eine "offensive Sozialpädagogik", die sich gerade dadurch auszeichnet, "daß sie diese traditionelle Rolle durchbricht, daß sie die überlieferte sozialpädagogische Theorie und Praxis als Teil der gesamtgesellschaftlichen Praxis und Ideologie begreift, als Symptom ihrer Widersprüche und ungelösten Probleme; daß sie die Prinzipien der Grundrechte, der Rechtsstaatlichkeit und der zunehmenden Demokratisierung für ihren Gegenstand entdeckt und übernimmt, daß sie Tatsachen und Intentionen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorien konfrontiert" [4]; kurz: Giesecke entwirft das Bild einer Sozialpädagogik als kritischer Theorie.

---

1) Giesecke, Hermann: a.a.O., S. 5

2) a.a.O.
Vgl. insbesondere Denninger, Erhard: Jugendfürsorge und Grundgesetz, In: Giesecke, Hermann (Hrsg.): a.a.O.

3) Vgl. Tuggener, Heinrich: Social Work. Versuch einer Darstellung und Deutung im Hinblick auf das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Weinheim, Berlin, Basel 1971, S. 134

4) Giesecke, Hermann: a.a.O., S. 5

### 4.2.3. Aufgaben und Ziele kritisch-emanzipatorischer Sozialpädagogik

Bereits Anfang der 6oer Jahre, d. h. vor der Rezeption der kritischen Theorie auf einer breiteren Basis der erziehungswissenschaftlichen Fachwelt, charakterisierte Mollenhauer die Sozialpädagogik seines Verständnisses hinsichtlich ihrer spezifischen Aufgabenstellung mit folgenden Worten: "Die Sozialpädagogik ist nicht nur gleichzeitig mit der 'industriellen Gesellschaft' entstanden, sondern sie hängt auch der Art nach eng mit dieser zusammen. Sie kommt überall dort ins Spiel, wo die soziale Entwicklung das Heranwachsen gefährdet, wo sie dem Menschen Schaden zugefügt hat oder zuzufügen im Begriff steht. (...) Sie sieht sich dem Werden einer Gesellschaft gegenüber, deren Unvollkommenheiten dem Sozialpädagogen unmittelbar als Gefährdungen entgegentreten; das aber bedingt, daß der sozialpädagogischen Tätigkeit immer auch ein sozialkritischer Gedanke innewohnt. Die in der Praxis täglich neu erfahrene subjektive Entsprechung einer problematischen gesellschaftlichen Lage im einzelnen Erziehungsfall weist die Erziehungstätigkeit auf diese Lage zurück als auf die Bedingungen der individuellen E r z i e h u n g s b e d ü r f t i g k e i t . Die sozial-pädagogische Erziehungsrichtung nimmt daher nie nur den direkten Weg auf den einzelnen zu, sondern schließt die Absicht zur Veränderung der Erziehungsbedingungen mit ein." [1)]

Diese Ausführungen weisen hin auf einen Zusammenhang zwischen Gefährdungen im Prozeß des Heranwachsens, individuellen Notlagen und Fehlentwicklungen auf der einen

---

1) Mollenhauer, Klaus: Gesellschaft in pädagogischer Sicht, Sozialpädagogik, sozialpädagogische Einrichtungen, a.a.O., S. 291
Vgl. hier, S. 113

Seite sowie einer "unvollkommenen" Gesellschaftsform, einer "problematischen gesellschaftlichen Lage" auf der anderen. Spricht Mollenhauer hier auch noch sehr vage von "Unvollkommenheiten", die Gefährdungen bedingen, und von einem "sozialkritischen Gedanken", der Veränderung initiiert, ohne den spezifischen Maßstab der Kritik oder die Richtung dieser Veränderung genauer zu bezeichnen, so dokumentiert sich hier doch schon tendenziell, was einige Jahre später zu konstitutiven Elementen einer Sozialpädagogik als kritischer Theorie wird: die Einsicht, daß "zwischen den von Einzelnen erzeugten Formen auffälligen und abweichenden Verhaltens und den Sozialstrukturen funktionelle Abhängigkeit" [1] besteht und daraus resultierend, ein gesellschaftskritisches Engagement, diese sozialen Strukturen wissenschaftlich zu analysieren, um sie dann pädagogisch verantwortbar derart zu verändern, daß die Ursachen für Dissozialität aufgehoben bzw. minimalisiert werden.

"Immer geht es (...) Sozialpädagogik darum", so Gerd Iben, "die Behinderungen und Gefährdungen des Erziehungsprozesses in ihren Ursachen, und Wege zu ihrer Überwindung zu erforschen und andererseits pädagogische Mittel zu suchen, um soziale Notstände zu beseitigen oder ihnen vorzubeugen." [2] Sie stellt, laut Armin Riedl, vor allem die Frage, "w a r u m Dissozialität (...) gehäuft (auftritt, HM)" [3]; die Antwort sucht sie durch eine Analyse der sozio-kulturellen Umwelt des Heranwachsenden zu finden, durch eine Deutung der sozialen Situation. [4] Sozialpädagogik "untersucht die Ursachen der Mißstände in ihrem gesellschaftlichen Zusammen-

---

1) Tuggener, Heinrich: Social Work, a.a.O., S. 134

2) Iben, Gerd: Bereiche und Begriffe der Sozialpädagogik und Sozialarbeit, In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 3, a.a.O., S. 235
Vgl. Iben, Gerd: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Jg., Heft 4, 1969, S. 399

3) Riedl, Armin: Sozialpädagogik als Antwort auf Probleme der gegenwärtigen Gesellschaft, a.a.O., S. 2

4) a.a.O., S. 3 ff.

hang" [1]; sie reflektiert nicht nur die eigens zum Zwecke der Erziehung geschaffenen Institutionen, sondern darüber hinaus "die gesellschaftlichen und politischen Prozesse und Konstellationen (...), welche die Sozialisationssituation und -lage von Kindern und Jugendlichen bestimmen". [2] "Jede sozialpädagogische Intention", fordert auch Horst-Erich Pohl, "(muß) aus einer wissenschaftlichen Analyse der konkreten industriegesellschaftlichen Lebensbedingungen hervorgehen (...). Das allein setzt die Sozialpädagogik in die Lage, ihre Aufgaben gegenüber gesellschaftlichen Gefährdungserscheinungen wahrzunehmen." [3] Diese Aufgabe ist "präventiv und offensiv, um die Entstehungsbedingungen für abweichendes Verhalten so zu beeinflussen, daß Dissozialität nicht mehr zu entstehen vermag." [4] Das aber heißt mit anderen Worten: Sozialpädagogik leitet ihre Ziele ab von einer antizipierten Gesellschaftsordnung, in der die strukturellen Voraussetzungen für Sozialpädagogik nicht mehr vorhanden sind. [5] Sozialpädagogik arbeitet somit letztlich an ihrer "Selbstaufhebung", sie ist bemüht, sich selbst überflüssig zu machen. [6]

Aus der Einsicht in die gesellschaftliche Bedingtheit von Dissozialität, von Kinder- und Jugendnot, resultiert für kritische Sozialpädagogik, daß es weniger die Veränderung

---

1) Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Mehr Chancen für die Jugend. Zu Inhalt und Begriff einer offensiven Jugendhilfe, Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit Bd. 13, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1974, S. 141

2) Hornstein, Walter: Bildungsplan ohne sozialpädagogische Perspektiven, In: Giesecke, Hermann (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik, a.a.O., S. 92

3) Pohl, Horst-Erich: Der Streit um den Begriff "Sozialpädagogik", a.a.O., S. 49

4) Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.): a.a.O., S. 153

5) Vgl. Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, a.a.O. S. 15o
Aich, Prodosh: Politische Perspektiven für die soziale Arbeit im Kapitalismus, In: Hollstein, Walter, Meinhold, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, a.a.O., S. 243

6) Vgl. Iben, Gerd: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, a.a.O., S. 39o

von gesellschaftlich nicht akzeptierten Verhaltensweisen, die funktionale Anpassung sozialauffälliger oder -abweichender Heranwachsender an ein gegebenes Gesellschaftssystem zu erreichen gilt, als vielmehr eine Veränderung eben dieser Gesellschaft. Dabei bedeutet Veränderung nicht so sehr die Herbeiführung einer anderen Gesellschaftsordnung - schon gar nicht im Sinne eines revolutionären Umsturzes -, als vielmehr ein nachdrückliches Bestehen darauf, daß die gegenwärtige bürgerlich-demokratische Gesellschaft ihrem eigenen Anspruch, dem bislang noch weitgehend uneingelösten Versprechen, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Glück zu realisieren, gerecht wird: "Diese Ideale der Demokratie sind bisher noch nicht vollkommen in unserer Gesellschaft verwirklicht: (...) (Sozialpädagogik, HM) zielt auf ihre Verwirklichung ab." [1)]

Sozialpädagogik ist "Parteiergreifung"; sie setzt sich ein für die "Durchsetzung optimaler Entwicklungsbedingungen für die Jugend (,die, HM) Durchsetzung ihres Anspruches auf Emanzipation als Erweiterung ihrer Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten (, die, HM) Durchsetzung ihrer Mitwirkungsmöglichkeiten (, die, HM) Durchsetzung der Chancengleichheit (...) für die Benachteiligten." [2)] Sie wendet sich daher gegen jeden Versuch, "Kinder und Jugendliche als fremdbestimmte Objekte an der Teilhabe emanzipatorischer Prozesse zu hindern, sie hat für eine materielle Chancengleichheit aller Schichten zu kämpfen, sie wird Bürgerinitiativen, die sich für eine höhere Lebensqualität einsetzen, gegen Verwaltungen und politische Fehlentscheidungen zu unterstützen haben." [3)] Daß es sich bei

---

1) Friedländer, Walter, Pfaffenberger, Hans (Hrsg.): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit, 2., durchgesehene Aufl., Neuwied, Berlin 1969, S. 3
Vgl. Giesecke, Hermann: Einführung in die Pädagogik, a.a.O., S. 97 f.
Giesecke, Hermann (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik, a.a.O., S. 5

2) Bundesminister für Familie, Jugend und Gesundheit (Hrsg.): Mehr Chancen für die Jugend. Zu Inhalt und Begriff einer offensiven Jugendhilfe, a.a.O., S. 142 f.

3) a.a.O., S. 159

diesen Zielsetzungen nicht um die einer systemsprengenden Sozialpädagogik handelt, nicht um eine Bedrohung für die bestehende Gesellschaftsordnung, sondern im Gegenteil um die konsequente Wahrnehmung demokratisch-rechtsstaatlicher Prinzipien, davon zeugt auch die Tatsache, daß die oben zitierten Ausführungen einer vom Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit herausgegebenen Schrift entstammen.

"Das Ziel", so Wolfgang Bäuerle, "mehr Fähigkeit und Möglichkeit zur Selbstbestimmung, zur Eigenlenkung des sozialen Verhaltens und zur sozialen Beteiligung und Mitverantwortung an einer und für eine Gesellschaft und Umwelt, die den Lebens- und Entwicklungsbedingungen aller Menschen besser gerecht wird, ist nur erreichbar, wenn es gelingt, bei der Zielgruppe (den Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen), ein günstiges Verhältnis von Fähigkeiten zum friedlichen kooperativen, angepaßten Verhalten und von Fähigkeiten zu mutigem Widerstand, zum Wagnis des Experiments, zum Konflikt, zur Durchsetzung und zur aktiven Teilhabe an Prozessen der Veränderung zu erreichen. Dieses 'günstige Verhältnis' zu definieren und mittels sozialer Intervention zu fördern, ist eines der Grundprobleme, das die (...) Sozialpädagogik ständig neu zu lösen (...) (hat, HM). Das andere Grundproblem betrifft das Herstellen von Verhältnissen, die eine Teilhabe und Beteiligung aller nicht nur zulassen, sondern hervorrufen; und dies nicht formal oder verbal, sondern konkret und tatsächlich." [1)]

Diese Zielsetzung und die daraus resultierende doppelte Aufgabenstellung kann als charakteristisch für kritische Sozialpädagogik in dem hier gemeinten Verständnis gelten; sie findet sich, mehr oder weniger sinngemäß, bei den

---

1) Bäuerle, Wolfgang: Soziale Intervention unter Systemzwang - Aspekte der Entwicklung in Theorie und Technologie der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 24. Jg. Heft 8, 1973, S. 283

meisten einer Sozialpädagogik als kritischer Theorie verpflichteten Autoren. So besteht Konsens darüber, daß das Ideal einer repressionsfreien, Emanzipation ermöglichenden Gesellschaft nicht zu verwirklichen ist ohne die Menschen, die fähig und bereit sind, diese Entwicklung als eine nie abgeschlossene mitzutragen. Kritische Sozialpädagogik verbündet sich daher wohl mit sozialpolitischen Aktionen, wird selbst gesellschaftspolitisch tätig, um an der Veränderung dieser Gesellschaft in Richtung auf mehr Freiheit und Menschlichkeit wirksam mitzuarbeiten [1], doch vor allem richtet sich ihr Augenmerk auf den Menschen, insbesondere den jungen Menschen, um ihn zu befähigen, in dieser Gesellschaft sowohl auszuhalten und in ihr zu leben als auch sich von ihr zu distanzieren und aktiv zu innovieren. Denn, und auch darin sind sich die Autoren einig, "um Unterdrückung und Unterprivilegierung politisch überwinden zu können, bedarf es nicht nur des politischen Kampfes im Sinne der objektiven Demokratisierung, sondern auch zahlreicher Lernprozesse (z. B. hinsichtlich der eigenen Interessen, hinsichtlich der Interessen der Unterdrücker, hinsichtlich des Systems der Herrschaft usw.), die man daher als die subjektive Seite des Demokratisierungsprozesses bezeichnen könnte." [2] Es handelt sich darum, daß im Einzelnen "die individuellen empirischen Bedingungen hervorgebracht werden, unter denen rationales politisches Handeln allererst möglich ist." [3]

---

1) Vgl. Aich, Prodosh: Politische Perspektiven für die soziale Arbeit im Kapitalismus, a.a.O., S. 243
Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.): a.a.O., S. 159
Riedl, Armin: a.a.O., S. 4
Pohl, Horst-Erich: a.a.O., S. 49
Friedländer, Walter, Pfaffenberger, Hans (Hrsg.): a.a.O., S. 1o
Iben, Gerd: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, a.a.O., S. 392
Vgl. Hentig, Hartmut von: Versuch einer Einführung. In: Sozialisierung in der asozialen Gesellschaft - Beiträge zu einer offensiven Sozialpädagogik, Neue Sammlung, 7. Jg. Heft 5, 1967, S. 39o

2) Giesecke, Hermann: Einführung in die Pädagogik, a.a.O., S. 65

3) Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß, München, 2. Aufl. 1972, S. 15

Das bedeutet für den Sozialpädagogen, daß er bei seinen Klienten selbst "kritische Rationalität und Sensibilität für drohende Unfreiheit und Entfremdung wecken und stärken muß." [1] Angestrebt wird "emanzipatorische 'Aufklärung' im Sinne einer Einleitung von Erkenntnisprozessen, (...) es (geht) um 'Bildung' in einem weiten Sinne, nämlich um die Befähigung zur Wahrnehmung und Durchsetzung eigener Interessen in Politik und Gesellschaft (...), weiterhin um die Befähigung zur Bewältigung spezieller Lebenssituationen in Familie, Arbeit und Freizeit" [2].

Dabei ist es ein wesentliches Merkmal dieser Richtung von Sozialpädagogik, daß sie nicht einseitig in Richtung auf Disengagement, Widerstand und Nonkonformismus interveniert, d. h. Einstellungen und Handlungsmuster in einer Ausschließlichkeit hervorzubringen sucht, die ihre Klienten in ständigen kämpferischen Konflikt mit ihrer Umgebung bringt, sondern ihre Maßnahmen sind ebenso darauf gerichtet, "den Mitmenschen (Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen) zu helfen, sich in der gegebenen Gesellschaft, so wie sie ist, zurechtzufinden und die bestehenden Normen anzunehmen oder doch wenigstens nicht laufend zu verletzen". [3]

Der Sozialpädagoge ist aufgefordert, sich ständig neu zwischen beiden Arten der Hilfe zu entscheiden, bzw. ihr angemessenes Verhältnis zu definieren; darin liegt seine große Schwierigkeit, aber auch seine Autonomie. [4]

---

1) Riedl, Armin: a.a.O., S. 7

2) Curriculum-Arbeitsgruppe an der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.): Stufenmodell für soziale Berufe. Ein Verbund von Praxis und Theorie, Neuwied, Berlin 1973, S. 29

3) Bäuerle, Wolfgang: a.a.O., S. 284
Vgl. Riedl, Armin: a.a.O., S. 7

4) Vgl. Iben, Gerd: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, a.a.O., S. 392
Bäuerle, Wolfgang: a.a.O., S. 284

### 4.2.4. Sozialpädagogik als Theorie spezieller Sozialisationshilfen eine "integrale" Disziplin

Wenn man, wie oben dargestellt, Sozialpädagogik begreift als die Frage nach den sowohl gesellschaftlich als auch individuell bedingten Notlagen, Behinderungen und Konflikten, die einem befriedigenden Dasein als mündigem Menschen in einer mündigen Gesellschaft entgegenstehen, und als die Suche nach wirksamen Möglichkeiten ihrer Verhütung und emanzipativen Bewältigung [1], ist eine Beschränkung des Arbeitsgebietes auf den Bereich außerhalb von Elternhaus und Schule weder notwendig noch sinnvoll.Denn einerseits, so argumentieren die Autoren, sind heute auch die traditionellen Erziehungsfelder konfliktreicher und problemgeladener geworden, und andererseits haben viele der im Laufe des Lebens auftretenden Schwierigkeiten und Probleme hier ihre Ursache, werden durch die hier geltend gemachten Anforderungen erst hervorgebracht. [2] Eine kritisch-emanzipatorische Sozialpädagogik, die ihrem eigenen Anspruch gerecht wird, sich nicht auf die Beseitigung von Symptomen beschränkt, nicht lediglich korrigierende Funktionen ausübt, wendet sich daher sämtlichen Erziehungsinstitutionen zu und schließt sie in ihren Aufgabenbereich mit ein.

Dementsprechend bezeichnet Sozialpädagogik zwar nach wie vor ein bestimmtes Arbeitsfeld, jene erzieherische Praxis

---

1) Vgl. hier S. 2o2 ff.

2) Vgl. Hornstein, Walter: Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektive, a.a.O., S. 91
Keil, Siegfried: Sozialpädagogik, a.a.O., Sp. 97o
Lucht, Klaus: Innovationsproblem: Zusammenarbeit von Schule und Sozialpädagogik, In: Sozialpädagogik, 15. Jg., 1973,Heft 2, S. 62
Mühe, Hans: Sozialpädagogische Aktivitäten in der Gesamtschule, In: Gesamtschule, 4. Jg. Heft 3, Juli 1972, S. 18 ff
Flitner, Andreas: Sozialpädagogik und Schule. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, 25. Jg. 1974, Heft 2, S. 33 ff.
Röhrs, Hermann: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Beltz, Weinheim, Berlin, Basel 1969, S. 335 ff.

und Institutionen, "die sich um die Lösung derjenigen erzieherischen Aufgaben und Konflikte bemüh(en), die sich im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Prozessen der Neuzeit, also mit Industrialisierung, Verstädterung, Verwissenschaftlichung u. a. entwickelt haben" [1], sofern jedoch solche Konflikte und Probleme zunehmend auch die Erziehung in Familie, Schule und Beruf beeinflussen, vor allem soweit diese durch die genannten gesellschaftlichen Prozesse selbst "schwieriger", konfliktträchtiger geworden sind, richtet sich Sozialpädagogik auch auf die in diesen Erziehungsfeldern ablaufenden Erziehungsprozesse, "und zwar eben unter dem spezifischen Aspekt der hier auftretenden Konflikte und Probleme." [2] In diesem Sinne ist Sozialpädagogik einerseits "die Theorie eigener, eben sozialpädagogischer Institutionen", jener pädagogischen Einrichtungen, die speziell als Antwort auf die durch die gesellschaftlichen Prozesse der Neuzeit produzierten Probleme und Konflikte entstanden sind, und andererseits ist sie "eine Betrachtungsweise, ein Aspekt, unter dem die verschiedenen traditionellen Erziehungsinstitutionen analysiert und kritisiert werden können" [3].

Doch nicht nur die Beschränkung auf den außerfamilialen und außerschulischen Bereich als konstitutives Merkmal von Sozialpädagogik wird aufgegeben, sondern auch die auf den speziellen Adressatenkreis der Kinder und Jugend-

---

1) Hornstein, Walter: a.a.O., S. 91
Vgl. hier S. 1o7 , Anm. 2

2) Hornstein, Walter: a.a.O., S. 91

3) a.a.O.
Vgl. Keil, Siegfried: a.a.O., Sp. 97o
Iben, Gerd: a.a.O., S. 389 f. und S. 399
Pohl, Horst-Erich: a.a.O., S. 49
Friedländer, Walter, Pfaffenberger, Hans: a.a.O., S. XXXII
Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.): a.a.O., S. 141

lichen. [1] Aus der Erkenntnis der modernen Erziehungswissenschaft, daß die Begriffe Erziehung und Bildung ein im Grunde lebenslanges, prozeßhaftes Lerngeschehen umschreiben, daß auch im Hinblick auf die Fähigkeit, neue Erfahrungen zu machen, Lernen nicht beschränkt ist auf ein bestimmtes Lebensalter [2], zog kritisch-emanzipatorische Sozialpädagogik die Konsequenz, sich auch erwachsenen und alten Menschen zuzuwenden. "Unser stark differenziertes Leben heute (...) verlangt eine Konzentration der vielfältigen pädagogischen Formen und zugleich ihre Ausweitung über die Jugenderziehung hinaus. Auch die Alten brauchen, da auch sie in die Isolierung geraten und nicht mehr von der Familie getragen werden, pädagogische Lebenshilfe und eine bewußte in Führung und Verantwortung genommene Lebensgestaltung." [3] "Selbst im Altersheim", so Iben, findet man "Funktionen und Vorgänge, die als eindeutig erzieherisch bezeichnet werden können. Auch dort, wo sich der (...) Sozialpädagoge nur in der Rolle des Beraters (...) (sieht), (...) (zielt seine) Beratung doch auf die Beeinflussung und Änderung eines Zustandes. Beratung ist dann nur eine spezifische Form erzieherischer Beeinflussung." [4]

Sozialpädagogik wird damit der Begriff für eine Theorie spezieller Sozialisationshilfen für die Bewältigung der im Laufe der lebenslangen Sozialisation auftretenden Konflikte, Hilfen, die sowohl auf eine Änderung des Individuums, eine Erweiterung seiner kognitiven, emotionalen und psycho-motorischen Kompetenz zielen als auch auf die

---

1) Vgl. Iben, Gerd: a.a.O., S. 394
Mollenhauer, Klaus: Was heißt Sozialpädagogik? a.a.O., S. 43 f.
Pohl, Horst-Erich: a.a.O., S. 5o
Keil, Siegfried: a.a.O., Sp. 969

2) Vgl. Giesecke, Hermann: Einführung in die Pädagogik, a.a.O., S. 58 f.

3) Hoffmann, Erika: Die Einordnung des Schulkindergartens in das Schulwesen, In: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, Röhrs, Hermann (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1968, S. 34o

4) Iben, Gerd: a.a.O., S. 394

Beseitigung der diesen Konflikten zugrundeliegenden häufig systemimmanenten Ursachen. [1]

Mit dem in dieser Definition sich dokumentierenden gewandelten Selbstverständnis, dem Doppelaspekt ihrer Ziel- und Aufgabenstellung ebenso wie der Ausweitung des Betätigungsfeldes und Adressatenkreises, ist die Bestimmung von Sozialpädagogik als einer spezialwissenschaftlichen Disziplin der Erziehungswissenschaft im Sinne der Theorie eines bestimmten, eindeutig abgrenzbaren Bereichs nicht länger haltbar. Hatte sie damit doch nicht nur ihre bisherigen Kriterien der Ein- und Zuordnung ausdrücklich aufgegeben, sondern auch eine Zielstellung gesetzt, die einerseits, zumindest dem Anspruch nach, konstitutiver Bestandteil jeder emanzipatorischen Erziehungswissenschaft ist, und andererseits stark in den Bereich gesellschaftspolitischer Aktivität hineinreicht.

In diesem Sinne ist dann auch das folgende Zitat von Hentigs zu verstehen: "S o z i a l p ä d a g o g i k i s t n i c h t s a l s d e r v e r s c h ä r f t e , d e r r a d i k a l e F a l l a l l e r E r z i e h u n g . Sie könnte getrost in Pädagogik und Politik aufgehen, wenn die Gesellschaft dies nur hinreichend gründlich verstanden hätte." [2] Sozialpädagogik als besondere Disziplin wäre demnach überhaupt unnötig. Andererseits jedoch ist sich von Hentig auch dessen bewußt, daß es nach wie vor spezialisierte Einrichtungen und Maßnahmen für diejenigen wird geben müssen, die besonderer Zuwendung und Hilfe bedürfen: ein Argument für die Konstituierung einer speziellen Wissenschaft, insbesondere wenn man wie er von der grundsätzlichen Gewichtigkeit dieses Aufgabenkomplexes überzeugt

---

1) Vgl. Keil, Siegfried: a.a.O., Sp. 969
Pohl, Horst-Erich: a.a.O., S. 49
Curriculum-Arbeitsgruppe der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.): a.a.O., S. 4

2) Hentig, Hartmut von: Versuch einer Einführung, a.a.O., S. 383

ist, dem mehr gebührt "als nur ein fachliches und humanitäres Interesse" [1].

Auch Iben gibt zu bedenken, daß sich die wissenschaftliche Eigenständigkeit der Sozialpädagogik durchaus in Zweifel ziehen läßt, vor allem sofern man von ihr den Nachweis spezifischer wissenschaftlicher Methoden erwartet. Hier ist sie nicht nur der Erziehungswissenschaft, sondern auch der Psychologie, Rechtswissenschaft, Medizin und Politologie verpflichtet, sie ist geradezu angewiesen auf deren Aspekte, Erkenntnisse und Verfahrensweisen. Sozialpädagogik entsteht jedoch nicht durch die bloße Addition der Fachperspektiven, Aspektlehren und Teilaspektlehren anderer Disziplinen, entscheidend für ihre Erkenntnisstruktur sind somit nicht allein die in ihr enthaltenen Aspekte und Aspektlehren an sich, sondern die durch sie realisierte "fächerübergreifende() Zusammenschau unter den Vorzeichen der durch die Praxis selbst gegebenen Anforderungen." [2] Hier erst gründet ihre wissenschaftliche Autonomie, in ihrer besonderen Fragestellung, mit der sie die Ergebnisse dieser Wissenschaften im Hinblick auf die Analyse und Interpretation menschlicher Konflikte und ihrer Bearbeitung in eigener Theorienbildung sichtet, ordnet und verarbeitet. Diese besondere Fragestellung ist eine spezifisch pädagogische Fragestellung, d. h. Sozialpädagogik "bleibt auch dort Pädagogik, wo sie um eines pädagogischen Zieles willen die Grenzen ihrer Disziplin überschreitet, wo sie z. B. mit Hilfe gesellschaftspolitischer Einsichten und Möglichkeiten die Bedingungen von Pädagogik überhaupt reflektiert und zu beeinflussen sucht." [3]

Sozialpädagogik wäre demnach zu verstehen als "Integrationswissenschaft", als "integrale" Disziplin, deren

---

1) Hentig, Hartmut von: a.a.O., S. 384

2) Curriculum-Arbeitsgruppe an der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.): a.a.O., S. 5

3) Iben, Gerd: a.a.O., S. 399

Schwerpunkt allerdings eindeutig im Bereich der Pädagogik liegt. In diesem speziellen Sinne ist Sozialpädagogik eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und hat als solche ihren wissenschaftstheoretischen Ort im Rahmen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. [1)]

### 4.2.5. Soziale und sozialpädagogische Arbeit als einheitliches Funktionssystem gesellschaftlicher Hilfen

Die neue offensive Ziel- und Aufgabenstellung einer kritisch-emanzipatorischen Sozialpädagogik, die "Verbindung des Pädagogischen und des Sozialen, von Erziehung und Bildung, von Ermöglichung menschlicher Freiheit, Entfaltung und Selbstverwirklichung und ihren äußeren, auch materiellen Voraussetzungen und Bedingungen" [2)], d. h. die Einsicht in die Interdependenz von sozio-ökonomischen Faktoren und individuellen Lernprozessen zur Verwirklichung eines subjektiv und objektiv gleichermaßen befriedigenden Lebens, legte es nahe, die bislang weitgehend übliche Unterscheidung und strikte Trennung von Sozialpädagogik, als dem Bereich der primär pädagogisch orientierten, auf Kinder und Jugendliche gerichteten Hilfsmaßnahmen, und Sozialer Fürsorge, bzw. Sozialarbeit, als dem Bereich der reinen Versorgungsleistungen, der wirtschaftlichen Sicherstellung [3)], im Hinblick auf ihre Revisionsbedürftigkeit zu untersuchen.

---

1) Vgl. Iben, Gerd: a.a.O., S. 398 f.
Curriculum-Arbeitsgruppe der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.): a.a.O., S. 4 f.
Keil, Siegfried: a.a.O., Sp. 971 f.
Pohl, Horst-Erich: a.a.O., S. 48
Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.): a.a.O., S. 146

2) Friedländer, Walter, Pfaffenberger, Hans (Hrsg.): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit, a.a.O., S. XXXI

3) Vgl. Iben, Gerd: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, a.a.O., S. 394
Scherpner, Hans: Theorie der Fürsorge, a.a.O., S. 138 f.
Arlt, Ilse: Wege zu einer Fürsorgewissenschaft Wien, 1958

Wie die historische Darstellung der Jugendwohlfahrt zeigte [1], gab es bis hinein ins 13., 14. Jahrhundert überhaupt keine speziellen Einrichtungen und Hilfsmaßnahmen für notleidende Kinder und Jugendliche, diese fanden die gleiche Behandlung wie die erwachsenen Hilfebedürftigen auch; in der alten Welt wurden sie mitgetragen von den Gemeinschaften der Familie, Sippe, Nachbarschaft oder des Stammes, im Mittelalter sicherte die christliche Almosenlehre die Versorgung der Armen, Kinder und Erwachsene waren gleichermaßen Objekt der verdienstlichen Gaben. Auch als mit den sozialen Umwälzungen beim Übergang zur Neuzeit Armut derart massenhaft wurde, daß sich die weltliche Obrigkeit zu organisatorischen Eingriffen in das Almosenwesen veranlaßt sah, wurden die Kinder der Armen in den städtischen Bettelordnungen zwar besonders erwähnt, doch unterlagen sie nach wie vor der allgemeinen Armenpflege, die nun vor allem polizeiliche und strafrichterliche Bettelbekämpfung war. "Der 'Selbsterhaltungsunfähige' wird deklassiert, er verliert seine bürgerlichen Rechte, oft auch seine kirchlichen Ehrenrechte." [2]

Erst nach der Neuorganisation der kommunalen Armenpflege durch Einführung und Ausbau des sog. "Elberfelder Systems", das an die Stelle der Bettelbekämpfung und kärglich-almosenhaften Zuwendungen eine individuelle, durch ehrenamtliche Armenpfleger ausgeübte Fürsorge setzte, zeigte sich Mitte des 19. Jahrhunderts auch ein staatliches Interesse an einer speziellen Erziehungsfürsorge, bis dahin hatten lediglich freie Träger, insbesondere kirchliche Organisationen, den Strafcharakter öffentlicher Fürsorge durch Erziehungsmaßnahmen zu ersetzen versucht. Doch bis zur rechtlichen und organisatorischen Ausgliederung der Hilfsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche aus der allgemeinen

---

1) Vgl. hier S.59 ff.

2) Böttcher, Hans: Sozialpädagogik im Überblick. Versuch einer systematischen Agogik, Freiburg, Basel, Wien 1975, S. 41

Armenpflege vergingen noch Jahrzehnte. Erst um die Jahrhundertwende dokumentierte sich auch in der Gesetzgebung die Erkenntnis, daß gefährdete und verwahrloste Heranwachsende einer andersgearteten Hilfe bedurften als notleidende Erwachsene, und mit der Neuordnung der Jugendfürsorge durch das RJWG und JGG erfüllte sich dann endlich die Forderung vieler Reformer nach einer autonomen Jugendwohlfahrtsbehörde, die die gesamte Jugendfürsorge unter dem Gesichtspunkt der Erziehung zusammenfaßte.

Seit dieser Zeit lief die Entwicklung von Armenpflege bzw. Wohlfahrtspflege, wie es jetzt hieß, und Jugendfürsorge bzw. Sozialpädagogik mehr oder weniger getrennt voneinander; nicht nur die Sozialpädagogik legte unter Betonung ihrer spezifischen Aufgabe (Erziehung) großen Wert auf ihre Eigenständigkeit, sondern auch die Wohlfahrtspflege ging ihren Weg in ausdrücklicher Abgrenzung von dieser Sozialpädagogik und ihrer pädagogischen Zielsetzung.

War die Stellung des Bedürftigen in der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts noch dadurch gekennzeichnet, daß er Objekt einer Betreuung war, deren Ausgangspunkt wohl in der Pflicht der Gesellschaft, nicht aber im Recht des Armen auf Hilfe lag, so erfolgte nach dem Ersten Weltkrieg auch hier eine allmähliche Wandlung. Die bisherige Deklassierung des Armen wird aufgehoben, er behält seine bürgerlichen Rechte, doch insgesamt bleibt seine Rechtsstellung als Hilfsbedürftiger immer noch schwach. "Art und Maß der Hilfe liegen im Ermessen der fürsorgerischen Stellen, wobei 'Bedürftigkeit und Würdigkeit' als Beurteilungsmaßstäbe gelten." [1)]

Erst nach dem Zweiten Weltkrieg, mit der Verabschiedung des Bundessozialhilfegesetzes (BSHG) im Jahre 1962 er-

---

1) Böttcher, Hans: a.a.O., S. 42

hält der Bürger einen Rechtsanspruch auf Hilfe. "Begrifflich wird der Veränderung der Rechtsstellung dadurch Ausdruck gegeben, daß der Hilfebedürftige, der schon in seiner Wortprägung die Objektstellung des Notleidenden kennzeichnet, im BSHG durch den Hilfesuchenden ersetzt und bereits durch diese Bezeichnung als Rechtssubjekt charakterisiert wird." [1] Aus der Bezeichnung "öffentliche Fürsorge" wird "Sozialhilfe", aus dem "Fürsorge- oder Wohlfahrtsamt" das "Sozialamt".

Sozialhilfe umfaßt Maßnahmen der materiellen Hilfe sowie solche der "persönlichen Hilfe" im Sinne der Beratung und Betreuung. [2] Ihre Aufgabe ist es,"dem Empfänger der Hilfe die Führung eines Lebens zu ermöglichen, das der Würde des Menschen entspricht. Die Hilfe soll ihn soweit wie möglich befähigen, unabhängig von ihr zu leben; hierbei muß er nach seinen Kräften mitwirken." [3] Sozialhilfe ist somit "Hilfe zur Selbsthilfe", sie verpflichtet den Empfänger bzw. dessen Angehörige zur Mitverantwortung und Mitwirkung.

Die neue Einstellung zum Hilfesuchenden dokumentierte sich auch in der Rezeption der im Rahmen des amerikanischen "Social work" [4] entwickelten, vor allem psychoanalytisch und sozialwissenschaftlich begründeten Arbeitsformen der Einzelfallhilfe (case-work), der Gruppenarbeit (group-work) und der Gemeinwesenarbeit (community-work). [5] Diese Arbeitsformen definieren die Rolle von Sozialarbeiter und Klient als die von gleichwertigen Partnern, analog dem Verhältnis von Arzt und Therapeuten zum Patienten. Mit der Übernahme dieses Selbstverständnisses ebenso wie

---

1) Skiba, Ernst-Günter: Der Sozialarbeiter in der gegenwärtigen Gesellschaft, Weinheim 1969, S. 62

2) Vgl. Scherpner, Hans: Theorie der Fürsorge, a.a.O.,S. 157ff.

3) § 1,2 BSHG zitiert nach Nowicki, Michael: a.a.O., S. 97

4) Vgl. Tuggener, Heinrich: a.a.O., S. 39 ff.
Böttcher, Hans: a.a.O., S. 45 ff.

5) Vgl. Smalley, Ruth: Praxisorientierte Theorie der Sozialarbeit, Weinheim, Basel 1974

mit dem Begriff "Sozialarbeit" selbst wandte sich diese Sozialarbeit ausdrücklich gegen eine "Pädagogisierung" ihres Berufsfeldes - d. h. gegen eine Gleichsetzung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik -, allerdings, so Iben, bedingt durch die Ablehnung eines ganz bestimmten Erziehungsverständnisses, eines, das mit Vorstellungen über strenges väterliches Regiment, über autoritäre Beeinflussung und personale Abhängigkeit verknüpft ist. [1)]

"Die Abneigung gegen eine solche Vorstellung von Erziehung und ihre Gleichsetzung mit dem Verständnis der eigenen Arbeit teilt nun aber der Sozialarbeiter durchaus mit dem professionellen Erzieher und dem Theoretiker dieses Geschäftes. Was sich hier - (...) - gegenübersteht, ist nicht Erziehung einerseits und eine anders geartete Form der Hilfe andererseits, sondern sind zwei verschiedene Vorstellungen von der Eigenart einer bestimmten Gruppe unter den Sozialisationsprozessen." [2)]

So hat sich mit den gesamtgesellschaftlichen Veränderungen auch das System der sozialen Aufzucht gewandelt, also auch der mit dem Begriff "Erziehung" benannte Bereich. "Es würde ein falsches Bewußtsein verraten, wollte man nach wie vor hier von Erziehung sprechen in eben dem Sinne, in dem das 18. oder das bürgerliche 19. Jahrhundert diesen Ausdruck gebrauchte." [3)] Das Gesamtsystem erzieherischer Institutionen wurde seitdem um Erziehungseinrichtungen neuer Art erweitert, "Einrichtungen der Gesellung Gleichaltriger, Einrichtungen der Beratung, der Unterstützung der erziehenden Generation selbst, Einrichtungen, in denen der als Person gegenwärtige und unmittelbar Einfluß nehmende Erzieher zurücktritt zugunsten eines

---

1) Vgl. Iben, Gerd: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, a.a.O., S. 392 f.
Mollenhauer, Klaus: Was heißt Sozialpädagogik? a.a.O., S. 41 ff.
Pohl, Horst-Erich: a.a.O., S. 5o

2) Mollenhauer, Klaus: Was heißt Sozialpädagogik? a.a.O., S. 41

3) a.a.O., S. 42

methodischen Arrangements von Erziehungsbedingungen", die pädagogischen Verfahren haben sich stark gewandelt, indirekte Methoden, Gruppenpädagogik und Selbstverwaltungstechniken sind hier zu nennen, und Mißtrauen machte sich breit gegenüber autoritären Stilen, die mehr und mehr partnerschaftlichen Umgangsformen wichen.

Diesen Veränderungen hat derjenige Rechnung zu tragen, der es unternimmt, seine Tätigkeit gegen "Erziehung" abzugrenzen; insbesondere muß dabei die Entwicklung einer Erziehungswissenschaft berücksichtigt werden, für die, laut Mollenhauer, von konstitutiver Bedeutung ist, "daß Erziehung und Bildung ihren Zweck in der Mündigkeit des Subjektes haben", dem korrespondiert, daß ihr erkenntnisleitendes Interesse "das Interesse an Emanzipation ist." [1]

Es sei nicht anzunehmen, folgert Iben, daß sich der Sozialarbeiter in seinem Selbstverständnis von einer, im Lichte eines solchen Erziehungsverständnisses interpretierbaren Sozialpädagogik absetzen müsse. [2] Und in der Tat deutet sich eine Entwicklung an, und zwar sowohl auf Seiten der Sozialarbeit als auch auf Seiten der Sozialpädagogik, eher die Gemeinsamkeiten zu betonen als das Trennende hervorzuheben.

Begünstigt wird dieser Prozeß durch das von der Frankfurter Schule propagierte Wissenschaftsideal, das nicht nur die kritische Hinterfragung bestehender sozialpädagogischer Theorie und Praxis bewirkte, sondern auch die Sozialarbeit zur Überprüfung ihres bisherigen Selbstverständnisses veranlaßte. [3] Und ähnlich der Sozialpädagogik

---

1) Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, a.a.O., S. 1o

2) Iben, Gerd: a.a.O., S. 393

3) Vgl. Böttcher, Hans: a.a.O., S. 43 f.
Otto, Hans-Uwe, Schneider, Siegfried (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, 2 Bde., Neuwied, Berlin 1973

definierte die an der kritischen Theorie orientierte Sozialarbeit die gegenwärtige Theorie und Praxis als "defensive Sozialarbeit" [1], als einseitig "an den Normen bürgerlich-mittelständischer Verhaltensregeln" orientiert, als verankert "in ein gesellschaftlich dem Status-quo-Denken verpflichtetes Wertsystem" [2], gerichtet auf "ein An- und Einpassen in einen gegebenen Zustand, auf Rückkehr eines Abweichlers in die von ihm (sträflich) verlassene Ordnung". [3]

Die Konsequenz lautet auch hier "radikale Reform" und "gesellschaftliche Neuorientierung" [4] entsprechend den Erkenntnissen einer auf den Begriff der "Emanzipation" ausgerichteten Sozialarbeit als kritischer Theorie. [5] Diese Entscheidung bedingte notwendig die wachsende Einsicht, "daß wirksame Arbeit i. S. einer Emanzipation von einzelnen und Gruppen nicht allein mit therapeutischen Methoden, geschweige mit einer Hilfe durch 'Maßnahmen' geleistet werden kann. Zugleich muß 'Aufklärung' als Einleitung von Erkenntnisprozessen, als Information, als Erlernen der Wahrung eigener Interessen, als 'Bildung' im weitesten Sinne stattfinden." [6]

Damit aber waren die jahrzehnte alten Grenzen zur Sozialpädagogik überschritten. Doch auch die Sozialpädagogik

---

1) Otto, Hans-Uwe: Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung. In: Otto, H.-U., Schneider, S. (Hrsg.): a.a.O., Bd. II, S. 257

2) Otto, H.-U., Schneider, S. (Hrsg.): a.a.O., Bd. I, S. 11

3) Bäuerle, Wolfgang: Sozialarbeit und Gesellschaft, Weinheim, Berlin 1967, S. 98
Vgl. Kosmale, Arno: Sozialarbeit im Wandel. In: Soziale Arbeit, 18. Jg. 1969, Heft 4, S. 157 - 161

4) Otto, Hans-Uwe: Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung, a.a.O., S. 257

5) Vgl. insbesondere Haag, Fritz, Parow, Eduard, Pongratz, Lieselotte, Rehn, Gerhard: Überlegungen zu einer Metatheorie der Sozialarbeit. In: Otto, H.-U., Schneider, S. (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. I., a.a.O., S. 167 - 192

6) Curriculum-Arbeitsgruppe an der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.): a.a.O., S. 15
Vgl. Bäuerle, Wolfgang: Soziale Intervention unter Systemzwang, a.a.O., S. 283

ist dabei, sie zu überschreiten: zum einen gibt sie, wie schon erwähnt, mit der Revision der Vorstellung, daß Erziehung und Bildung notwendig an bestimmte Altersgrenzen gebunden seien, mehr und mehr ihre Beschränkung auf ihre traditionelle Zielgruppe (Kinder und Jugendliche) auf, um sich auch erwachsenen und alten Menschen zuzuwenden, und zum anderen sucht sie zur Bewältigung von Sozialisationsdefiziten und -schäden auch nach sozialtherapeutischen und gesellschaftspolitischen Lösungen. [1)]

Diese Entwicklung, die Einsicht in die Interdependenz von Aufgaben und Problemen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, läßt die Autoren für die Zukunft eine Integration beider Bereiche erwarten; noch besteht zwar kein allgemeiner Konsens, ob beide Begriffe synonym zu verwenden sind, einer von beiden und wenn, welcher den Gesamtbereich bezeichnet - (Keil z. B. entscheidet sich für "Sozialpädagogik" [2)], Aich für "Sozialarbeit" [3)]) - oder gar beide durch einen neuen dritten ersetzt werden - (Böttcher wählt hier den Begriff "Agogik" [4)]) -, doch sind hier eher formale als inhaltlich begründete Hindernisse zu überwinden.

So sind die folgenden Forderungen Pfaffenbergers weitgehend repräsentativ für den aktuellen Stand der Diskussion um das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädago-

---

1) Vgl. Curriculum-Arbeitsgruppe an der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.): a.a.O., S. 15
Iben, Gerd: a.a.O., S. 393 ff.
Bäuerle, Wolfgang: a.a.O., S. 283
Mollenhauer, Klaus: Was heißt Sozialpädagogik, a.a.O., S. 43 ff.
Pohl, Horst-Erich: a.a.O., S. 5o
Keil, Siegfried: a.a.O.,Sp. 969 ff.

2) Vgl. Keil,Siegfried: Sozialpädagogik, a.a.O., Sp. 969

3) Aich, Prodosh: a.a.O., S. 243

4) Böttcher, Hans: a.a.O., S. 11

gik, zumindest im Bereich kritisch-emanzipatorisch orientierter Sozialpädagogik und kritisch-emanzipatorisch orientierter Sozialarbeit: "Die soziale und sozialpädagogische Arbeit muß (...) als einheitliches Funktionssystem gesellschaftlicher Hilfen gesehen und verstanden werden. (...) Jede Zweiteilung, jede Trennung des Gesamtbereiches in Sozialarbeit und Sozialpädagogik zieht künstliche Grenzen, erschwert Zusammenarbeit und Weiterentwicklung und ist ein Hindernis für die Zukunft des gesamten Bereiches. Diese Zweiteilung ist historisch geworden, teils zufällig entstanden, teils aus heute überholten und nicht mehr gegebenen Bedingungen hervorgegangen. Sie ist aber heute keinesfalls mehr sachlich zu begründen und zu verteidigen." [1)]

### 4.3. Die historisch-materialistische Position der Sozialpädagogik

Die dritte wissenschaftstheoretische Position, die gegenwärtig die theoretische Auseinandersetzung um Sozialpädagogik, ihre Struktur und Funktion, mitbestimmt, läßt sich durch die Namen Karam Khella, Walter Hollstein, Marianne Meinhold und Hartwig Zander kennzeichnen. [2)] Auch diese Autoren verstehen Sozialpädagogik und Sozialarbeit als

---

1) Friedländer, Walter, Pfaffenberger, Hans (Hrsg.): a.a.O., S. XXXI
Vgl. Curriculum-Arbeitsgruppe der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.): a.a.O., S. 15
Bäuerle, Wolfgang: a.a.O., S. 283 f.
Iben, Gerd: a.a.O., S. 395 ff.
Keil, Siegfried: a.a.O., Sp. 969
Mollenhauer, Klaus: a.a.O., S. 43 ff.
Pohl, Horst-Erich: a.a.O., S. 5o

2) Vgl. Khella, Karam: Theorie und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Giessen, Lollar 1974
Hollstein, Walter, Meinhold, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, Frankfurt a.M. 1973
Zander, Hartwig: Sozialarbeit und Armut - Der Begriff der Armut in seiner Bedeutung für eine marxistische Theorie der Sozialarbeit. In: Otto, Hans-Uwe, Schneider Siegfried (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit, Bd. I, a.a.O.

zusammengehörigen Aufgabenkomplex, der in der wissenschaftlichen Analyse und Theorienbildung notwendig als Einheit zu betrachten ist. [1] Ihre eigenen Arbeiten zu diesem weitgefaßten Themenbereich erheben jedoch nicht den Anspruch, schon jene geschlossene und umgreifende Theorie der Sozialarbeit/Sozialpädagogik darzustellen, deren Fehlen immer wieder beklagt wird, sondern sind zu verstehen als Analyse von Einzelaspekten, die allerdings zugleich auch Grundsätzliches über Sozialpädagogik und Sozialarbeit aussagen wollen. [2]

Methodologische Grundlage dieser Untersuchungen und Reflexionen ist ein dialektisch-historisches Wissenschaftsverständnis, theoretischer Bezugsrahmen eine materialistische Gesellschaftstheorie und intendiertes Ziel eine marxistische Theorie der Sozialarbeit und Sozialpädagogik.

### 4.3.1. Dialektischer Materialismus als methodologische Basis der Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Die gesamte marxistische Konzeption versteht sich aus einer spezifischen gesellschaftlichen Position heraus, nämlich als Ausdruck der Bedürfnisse und Interessen der Arbeiterklasse [3], womit zugleich die Einheit von Theorie und Praxis notwendig verbunden ist, theoretische Instrumente sind sowohl Erkenntnis- als auch Veränderungsmittel. Von Bedeutung ist auch der umfassende Erklärungsanspruch, der

---

1) Vgl. Khella, Karam: a.a.O., S. 1
Hollstein, Walter: Sozialarbeit im Kapitalismus; In: Hollstein, Walter, Meinhold, Marianne (Hrsg.): a.a.O., S. 9
Zander, Hartwig: a.a.O., S. 233
Kappeler, Manfred: Sozialpädagogik und Sozialarbeit als Funktion des bürgerlichen Staates. In: Erziehung und Klassenkampf, 4. Jg. 1974, Nr. 15, S. 115

2) Vgl. Hollstein, Walter, Meinhold, Marianne: a.a.O., Vorbemerkung, S. 8

3) Vgl. hier S. 17 ff.

sich nicht beschränken läßt auf bestimmte Bereiche, sondern extensiv die dialektisch-materialistische Erklärungsweise für sämtliche Gebiete der Natur und Gesellschaft in Anwendung bringt. [1)]

Die klassische Formulierung der Grundzüge des von Karl Marx und Friedrich Engels konzipierten dialektisch-historischen Materialismus findet sich in dem 1859 verfaßten Vorwort "Zur Kritik der Politischen Ökonomie": "In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktivkräfte entsprechen. Die Gesamtheit dieser Produktionsverhältnisse bilden die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Überbau erhebt, und welcher bestimmte gesellschaftliche Bewußtseinsformen entsprechen. Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt. Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt. (...) Mit der Veränderung der ökonomischen Grundlage wälzt sich der ganze ungeheure Überbau langsamer oder rascher um. In der Betrachtung solcher Umwälzungen muß man stets unterscheiden zwischen der materiellen, naturwissenschaftlich treu zu konstatierenden Umwälzung in den ökonomischen Produktionsbedingungen und den juristischen, politischen, religiösen, künstlerischen und philosophischen, kurz, ideologischen Formen, worin sich die Menschen dieses Konflikts bewußt werden und ihn ausfechten. Sowenig man das, was ein Individuum ist, nach dem beurteilt, was es sich selbst dünkt, ebensowenig kann man eine solche Umwälzungsepoche aus ihrem Bewußtsein beurteilen, sondern muß vielmehr dies Bewußtsein aus den

---

1) Vgl. Lefèbvre, Henri: Der dialektische Materialismus, Frankfurt 1971, 5. Aufl.

Widersprüchen des materiellen Lebens, aus dem vorhandenen Konflikt zwischen gesellschaftlichen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen erklären." [1]

Dialektisch-materialistische Gesellschaftstheorie analysiert somit die ökonomischen Grundlagen einer bestimmten historischen Gesellschaft als deren Sein, die politischen und rechtlichen Strukturen als die Art und Weise, in der dieses gesellschaftliche Sein sich an der Oberfläche der jeweiligen Gesellschaft manifestiert, sowie das Bewußtsein, das die Menschen von sich als gesellschaftlichem Subjekt haben. Marxistische Gesellschaftstheorie ist gleichbedeutend mit Kritik der gesellschaftlichen d. h. ökonomischen Verhältnisse; ihr terminus a quo ist der Grundwiderspruch gesellschaftlicher Produktion: die antagonistische Einheit von Arbeitsprozeß (Arbeit als materiellem Inhalt) und Verwertungsprozeß (Arbeit als gesellschaftlicher Form). Denn die formalen Bedingungen der Produktion gesellschaftlichen Reichtums verkehren den materiellen Prozeß der Erzeugung und Erhaltung gesellschaftlichen Lebens, den aktiven Stoffwechsel von Mensch und Natur, zu Bedingungen der Verelendung gesellschaftlicher Arbeit. Die bürgerliche Form gesellschaftlicher Arbeit ist das Sein einer Gesellschaft, für die "Entfremdung" wesenhaft ist: unter den Gegebenheiten von Lohnarbeit und Kapital werden das Produkt der Arbeit sowie der Akt der Produktion für den Lohnarbeiter zu etwas Fremden, Äußerlichen, was unmittelbar einhergeht mit seiner Selbstentfremdung, dem Verlust seiner selbst, und der Entfremdung vom Mitmenschen, es entfremdet sich der Mensch vom Menschen. [2]

---

1) Marx, Karl: Zur Kritik der politischen Ökonomie, In: Marx, Karl, Engels, Friedrich Werke (MEW), Bd. 13, Berlin 1961, S. 8 f.

2) Vgl. Marx, Karl: Ökonomisch-philosophische Manuskripte (1844), In: Marx/Engels Studienausgabe in 4 Bd., Fetscher, Iring (Hrsg.), Bd. II, Frankfurt 1966
Israel, Joachim: Der Begriff Entfremdung, Reinbek bei Hamburg 1972

Gemäß dem Axiom, daß Sein Bewußtsein impliziert, machen die marxistisch orientierten Theorieansätze zur Sozialpädagogik/Sozialarbeit die Frage nach den ökonomischen Bedingungen als den objektiven Mechanismen von Dissozialität und Verelendung zum Ausgangspunkt ihrer Reflexion. [1] "Das Verständnis sozialer Prozesse und Entwicklungsverläufe in einem gegebenen System setzt eine Gesellschaftsanalyse voraus." [2] Gesellschaftsanalyse ist dabei gleichbedeutend mit Klassenanalyse [3], d. h. die Autoren gehen davon aus, daß die BRD Gesellschaft wesenhaft zu charakterisieren sei durch das Bestehen von Gruppierungen, die durch ökonomisch bedingte soziale Schranken mehr oder minder grundsätzlich voneinander getrennt sind.

"Das gesellschaftliche System der Bundesrepublik ist vom Phänomen des K a p i t a l s geprägt, dessen Gegensatz die L o h n a r b e i t ist. Ihr Verhältnis bezeichnet den Grundwiderspruch der kapitalistischen Gesellschaft, der darin besteht, daß zwar allgemein produziert, das Resultat gesellschaftlicher Arbeit aber nur privat akkumuliert wird." [4] Dieser Grundwiderspruch, so Hollstein, personifiziert sich in den einander antagonistisch gegenüberstehenden beiden Hauptklassen der Kapitaleigner und der Lohnabhängigen [5]. Als kennzeichnende Merkmale der Klassenlage der Arbeiterschaft nennt er Machtlosigkeit und Unsicherheit als Folge ihrer allgemeinen Besitzlosigkeit. [6] Die grundsätzliche Unsicherheit wird zur desola-

---

1) Vgl. Zander, Hartwig: a.a.O., S. 233
Khella, Karam: a.a.O., S. 19 und S. 34
Hollstein, Walter: Hilfe und Kapital. Zur Funktionsbestimmung von Sozialarbeit, In: Hollstein, Walter, Meinhold, Marianne (Hrsg.): a.a.O., S. 171

2) Khella, Karam: a.a.O., S. 19

3) Vgl. a.a.O.
Kappeler, Manfred: a.a.O., S. 116
Hollstein, Walter: Hilfe und Kapital, a.a.O., S. 179

4) a.a.O., S. 171

5) Vgl. a.a.O., S. 179
Khella, Karam: a.a.O., S. 19 ff.

6) Vgl. Hollstein, Walter: a.a.O., S. 182

ten Situation, wenn Arbeitsschwierigkeiten, Entlassung, Krankheit, Schulden oder Verteuerung der Wohnungsmiete auftreten, Ereignisse somit, gegen die keine Arbeiterfamilie gefeit ist. Das aber heißt für Hollstein, daß die Möglichkeit der Deklassierung und damit der Verelendung "der Arbeiterexistenz je immanent" [1] ist.

Auch für Khella besteht ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen den Bedingungen der Arbeit sowie dissozialen und defizitären Erscheinungsformen. Nachdem er, ähnlich Hollstein, sehr ausführlich Material über die finanzielle Lage und die Arbeitssituation der Lohnabhängigen (Unsicherheit des Arbeitsplatzes, Akkordlohn, Fließbandarbeit, Schwerarbeit, Nacht- und Schichtarbeit, Betriebsunfälle, Berufskrankheiten, Frühinvalidität) dargeboten hat, kommt er zu dem Schluß, daß die Ursachen für die Entstehung und Ausbreitung sozialen Elends nicht subjektive, d. h. selbstverschuldete Faktoren seien, sondern objektive, d. h. systemimmanente, produktionsbedingte Widersprüche. [2]

"D i e m a t e r i e l l e L e b e n s g r u n d l a g e d e r M e n s c h e n g i b t d e n A u s s c h l a g d a f ü r , w i e d i e a n d e r e n A s p e k t e i h r e s L e b e n s v o r b e s t i m m t u n d e n t f a l t e t w e r d e n . Die Darstellung der konkreten Arbeits- und Lebensfaktoren der tätigen Bevölkerung zeigt, daß die Deformierung ihrer Existenzgrundlagen im Produktionsprozeß selbst begründet ist. Das Betriebsleben zeigt Punkt für Punkt die systematische physische und psychische Zerstörung der arbeitenden Menschen. Der Arbeiter ist einem System unterworfen, dessen zermürbende Motorik

---

1) Vgl. Hollstein, Walter: a.a.O., S. 184

2) Vgl. Khella, Karam: a.a.O., S. 145

sich nicht auf den Arbeitstag beschränkt. Er wird in ständiger Angst und Unsicherheit gehalten. Die Freiheitsgrade, in denen sich Fluchtmöglichkeiten des Einzelnen bewegen können, sind gegen die objektiven Faktoren minimal bemessen." [1]

Bezeichnendes Merkmal der Gruppen, die in den Zustand gesellschaftlichen Elends gerieten - hier nennt er "Obdachlose, Straffällige, Fürsorgezöglinge, und andere Gruppen" [2] -, sei die Tatsache ihres völligen oder zeitweiligen Herausfallens aus dem Produktionsprozeß: "Ihre Einkünfte sinken unter Wert, d. h. sie reichen nicht mehr für die Reproduktion aus. Die Betroffenen geraten unter das Existenzminimum. Ursachen dieser Entwicklung können verschiedener Natur sein: Arbeitslosigkeit, Kurzarbeit, Straffälligkeit, Invalidität, längere Krankheit, Steigerung der Lebenshaltungskosten (...) ohne parallele Lohnerhöhung u. a. m. Mit dem Herausfallen aus dem Produktionsprozeß und der damit verbundenen Verknappung der Mittel können diese Menschen ihren an Kosten gebundenen Verpflichtungen nicht mehr nachgehen. Sie werden sozialauffällig und sozialabhängig. Bei Zahlungsunfähigkeit wird ihnen der Wohnraum gekündigt. Bei ihrer Umsiedlung in ein Obdachlosenlager fallen sie zudem aus der Wohngemeinschaft heraus. Es handelt sich also um eine umfassende Entwicklung, die auf alle Bereiche ihres Lebens übergreift." [3]

Diesen Prozeß bezeichnet Khella als Deklassierung. "D e k l a s s i e r t e s P r o l e t a r i a t i s t d i e S c h i c h t v o n A r b e i t e r n , d i e a u s d e m ö k o n o m i s c h e n , s o z i a l e n u n d k u l t u r e l l e n Z u s a m m e n h a n g i h r e r K l a s s e h e r a u s f a l l e n." [4]

---

1) Khella, Karam: a.a.O., S. 68

2) a.a.O., S. 97

3) a.a.O., S. 98

4) a.a.O.

Erklärungsmuster für Dissozialität ist somit "Deklassierung", d. h. "klassenspezifische Verelendung" [1], ursächlich bedingt durch die Ausgliederung aus dem Produktionsprozeß. [2] Doch kann Khella nicht umhin zu konstatieren, daß auch andere Bevölkerungsteile außerhalb der Arbeiterschaft von sozialer Not betroffen sind, sozial auffälliges oder abweichendes Verhalten zeigen. "Es handelt sich um sozialbedingte, durch die politische Ökonomie des Kapitalismus verursachte Verelendungserscheinungen: Alkoholismus, Drogensucht und Aggressivität leiten sich nicht vom unmittelbaren Produktionsprozeß, sondern von gesamtgesellschaftlichen Umständen ab." [3] Diese nichtproletarische Verelendung wird zurückgeführt auf den Warencharakter der Zwischenmenschlichkeit, die Atomisierung der sozialen Teilnehmer sowie die Desorganisation der sozialen Strukturen. [4] Als Überbau der ökonomischen Strukturen, d. h. als abhängige Größen, verweisen diese Erscheinungen jedoch mittelbar auf die Produktionsbedingungen. [5] Jegliche Form von Dissozialität gründet somit direkt oder indirekt letztlich in den Produktionsverhältnissen, d. h. in dem Widerspruch von Lohnarbeit und Kapital; oder, wie Zander es in seinem Erklärungsansatz formuliert: "die Ursachen gesellschaftlich Deklassierter, der Obdachlosen, der Fürsorgezöglinge, der Armen, (...) (sind, HM) auf den Begriff der sich im kapitalistischen Produktionsprozeß selbst entfremdenden Arbeit" [6] zu bringen.

---

1) Vgl. a.a.O., S. 19

2) Vgl. a.a.O., S. 32 ff.
a.a.O., S. 98 ff.

3) a.a.O., S. 34

4) Vgl. a.a.O.

5) Vgl. a.a.O., S. 146

6) Zander, Hartwig: a.a.O., S. 237
Vgl. Khella, Karam: a.a.O., S. 31 f.

### 4.3.2. Sozialpädagogik und Sozialarbeit als Funktion des bürgerlichen Staates

Gemeinsames Resultat der von den einzelnen Autoren vorgenommenen Gesellschafts- bzw. Klassenanalyse ist die Bestimmung von Sozialarbeit und Sozialpädagogik als Funktion des bürgerlichen Staates, als dessen Reaktion auf das Sein einer Gesellschaft, in der die Lebensrechte und Entfaltungsmöglichkeiten einer großen Zahl von Menschen als Klasse durch die objektiven sozio-ökonomischen Bedingungen erheblich eingeschränkt sind. Sozialpädagogik/Sozialarbeit wird definiert "als Instrument (...) (,) als Teil des umfangreichen Steuerungs- und Kontrollsystems 'Staat' (...), dessen Aufgabe die Absicherung und die Förderung der 'Weiterentwicklung' der kapitalistischen Gesellschaft ist." [1]

Diese generelle Aufgabe läßt sich, so Kappeler, in folgende Bereiche unterteilen:
"a) Der Staat hat die Reproduktion des Proletariats zu sichern - dem Kapital zu garantieren -, weil die Ausbeutungsfähigkeit der Ware Arbeitskraft eine entscheidende materielle Grundlage der kapitalistischen Gesellschaft überhaupt ist." [2] Hier gründeten im wesentlichen alle Maßnahmen zur "sozialen Sicherung" der Masse der Bevölkerung, aus dieser Wurzel seien auch die sozialpädagogischen Maßnahmen herzuleiten, die als direkte Unterstützung proletarischer Familien wirksam werden.

"b) Die innere Absicherung der Klassenherrschaft 'in den Köpfen' der Menschen (Marx) durch die Vermittlung der bürgerlichen Ideologie - die Produktion gesellschaftlich

---

1) Arbeitskreis Kritischer Sozialarbeiter, (AKS), Berlin: Sozialarbeit zwischen Verwaltung und Caritas oder: Was die Sozialarbeiter hindert, die Interessen der'Klienten' zu vertreten, In: Hollstein, Walter, Meinhold, Marianne: a.a.O., S. 226
Vgl. Hollstein, Walter: Hilfe und Kapital, a.a.O., S. 188
Kappeler, Manfred: a.a.O., S. 12o f.
Khella, Karam: a.a.O., S. 145 ff.
Zander, Hartwig: a.a.O., S. 24o

2) Kappeler, Manfred: a.a.O., S. 12o

notwendig falschen Bewußtseins ist eine weitere wichtige Funktion des bürgerlichen Staates." [1] Sie zielt auf die Sicherstellung von Loyalität der unterdrückten Klassen mit dem System der Unterdrückung, wozu auch die ständige notdürftige Legitimation dieses Staates als "Sozialstaat" gehört. Sozialpädagogik hat nach Kappeler in diesem Kontext "die Aufgabe, überall dort, wo die menschenzerstörenden Auswirkungen dieser Gesellschaft deutlich zu Tage treten und ihren Gewaltcharakter offenbaren, mit sozialpädagogischen und fürsorgerischen Strategien 'die Sorge des Staates um die in individuelle Not geratenen Einzelnen' zu dokumentieren und damit die Sozialstaatsillusion einerseits und das Individual-Schuld-Theorem andererseits zu reproduzieren." [2]

"c) Die direkte Sicherung der Klassenherrschaft durch unmittelbare Unterdrückung und Abschreckung vermittels des staatlichen Gewaltapparats" [3] nennt Kappeler als dritten wesentlichen Aufgabenkomplex des Staates. Nach seiner Auffassung stehen eine ganze Fülle von sozialpädagogischen Maßnahmen in direktem Bezug zu dieser Funktion: Familienfürsorge, Heimerziehung und Jugendstrafvollzug sind ihm Beispiele für Kontrolle, Selektion und Stigmatisierung. [4]

Ganz ähnlich bestimmt auch Hollstein die Funktion der von Sozialarbeit und Sozialpädagogik ausgeführten Hilfeleistungen: "Die ökonomische Funktion dieser Hilfeleistung besteht darin, die Reproduktion der Arbeitskraft im kapitaladäquaten Maßstab zu gewährleisten. Die soziale Funktion läßt sich im Versuch des Staates resümieren, mit den gesetzlichen Fürsorgemaßnahmen die bestehenden Klassenunterschiede und die daraus erwachsenden Diskriminierungen zu mildern. Die politische Funktion der Hilfe muß darin ge-

---

1) Kappeler, Manfred: a.a.O., S. 12o f.

2) a.a.O., S. 121

3) a.a.O.

4) Vgl. a.a.O.
Hollstein, Walter: a.a.O.,S. 2o5 ff.

sehen werden, daß der Staat zur Stabilisierung der gegebenen Machtverhältnisse einen Zustand 'sozialen Friedens' herzustellen versucht, indem er auch die Bedürfnisse der Armen 'befriedigt'." [1]

Im gleichen Tenor äußert sich Khella: "Sozialarbeit (bzw. Sozialpädagogik, HM) kuriert an Symptomen, um die zerschlagene Arbeitskraft zu reparieren, die gesellschaftlichen Widersprüche zwischen Kapital und Lohnarbeit zu verdrängen und die Ursachen des sozialen Elends zu verschleiern." [2]

All diese Funktionszuweisungen sehen die ökonomische Funktion von Sozialarbeit und Sozialpädagogik somit nur mittelbar. Sozialarbeit/Sozialpädagogik situiert gemäß diesen Ausführungen primär im Reproduktionsbereich; innerhalb dieses Bereiches dominiert ihre Integrationsfunktion. [3] Sie ist ein Medium des Staates, zwischen den Klassen zu vermitteln, und reiht sich ein in die Kette der Maßnahmen der Redistribution (Sozialversicherung und andere Sozialleistungen), "deren Intention es ist, den 'sozialen Frieden' im Sinne des Kapitals zu sichern, d. h. also ohne die Grundwidersprüche des Systems aufzuheben." [4] Dabei ist sie zugleich "Agentur der sozialen Kontrolle", die, sobald die strikte Beachtung der offiziellen Normen gefährdet erscheint, ihre Klientenschaft in Kontakt bringt mit den therapeutischen Organen der Fallhilfe, der Psychiatrie, der Erziehungsstätten respektive den punitiven Organen der Heime, Gefängnisse oder Strafjustiz: "Diese Kontrollfunktion (...) wird freilich generell als Hilfeleistung ausgegeben, wobei in der Tat bei der Sozialarbeit im Gegensatz zu Polizei und Justiz ein Mixtum von

---

1) a.a.O., S. 189

2) Khella, Karam: a.a.O., S. 145

3) Vgl. Hollstein, Walter: a.a.O., S. 189

4) a.a.O., S. 190

Assistenz und Repression entsteht, dessen genaue Verbindungslinien nicht immer exakt bestimmbar sind." [1]

Dieses Mixtum von Beistand und Unterdrückung dokumentiert sich für Hollstein sowohl in der materiellen [2] als auch in der immateriellen Form der Hilfe. [3] Die finanzielle Hilfe sei so bemessen, "daß sie dem Klienten gerade das Nötigste gibt, um überleben zu können", sie "ist so beschaffen, daß sie ja niemanden anlockt, aber alle degoutiert." [4] Die immaterielle Hilfe, insbesondere die gesamte öffentliche Jugendfürsorge, diene "der herrschenden Schicht als zuverlässiges Mittel zur Erhaltung des gesellschaftlichen Status quo". [5] Sie sei "Agent() des bestehenden Rechtssystems", dessen Aufgabe die Anpassung der Individuen an gesellschaftliche Normen sei, und zwar mittels "Überredung oder Überzeugung und Bekehrung" [6] d. h. durch Formen "manipulativer" Einflußnahme, so "daß die Personen, die durch diesen Einfluß kontrolliert werden, sich dieser Tatsache nicht bewußt werden, sondern der Ansicht sind, daß das, was sie tun, selbst bestimmt ist." [7]

Die repressive Adaption wird verstärkt durch die Bedrohung der Exklusion bei abweichendem Verhalten, so hat die strafende Ausschließung des Delinquenten für den "Normalen" einmal die Bedeutung, sich angepaßt zu verhalten, um negative Sanktionen zu vermeiden, und zum anderen stellt sie Lob und Beweis dar, sich auf dem rechten Weg zu befinden:

---

1) Vgl. Hollstein, Walter: a.a.O., S. 19o f.

2) Vgl. a.a.O., S. 198 f.

3) Vgl. a.a.O., S. 193

4) a.a.O., S. 199 f.
Vgl. Zander, Hartwig: a.a.O., S. 24o

5) Hollstein, Walter: a.a.O., S. 194

6) a.a.O., S. 193

7) a.a.O., S. 194

"Moralische Entrüstung gegenüber Abweichenden dient dazu, die Gerechten von einem Gefühl der eigenen Schuld und Unwürdigkeit zu befreien und trägt dazu bei, ihre moralische Identität zu stützen." [1]

"So teilt die Strafe die Gesellschaft in Gut und Böse ein. Der sozio-ökonomische Widerspruch von Kapital und Lohnarbeit kaschiert sich im moralischen von Wohlverhalten und Abweichung. (...) Solche Ablenkung von den wirklichen Trennungslinien in der kapitalistischen Gesellschaft stärkt diese und wirkt also herrschaftsstabilisierend. Gewissermaßen entsteht so die Gemeinschaft der Guten, Ordentlichen und Fleißigen, zu der Kapitalist und Lohnarbeiter je zusammen gehören; ihr gemeinsamer Feind ist der Böse, Unordentliche und Faule, vor dem sich die Guten zu eigenem Nutz und Frommen schützen müssen." [2]

Zusammenfassend bestimmt Hollstein - und trifft damit die Auffassung auch der anderen Marx und seiner Lehre verpflichteten Autoren - die Hilfeleistung von Sozialarbeit/Sozialpädagogik "als H e l f e r s d i e n s t für die bestehende Herrschaft." [3] Nicht das Interesse der Klienten bestimme die gegenwärtige Sozialarbeit/Sozialpädagogik, "sondern jenes ganz andere des Kapitals. Beiden ist indessen mehr gemeinsam als nur der Anfangsbuchstabe K; ihre Beziehung ist mehrheitlich eine kausale: Kapital schafft Klienten." [4]

---

1) Hollstein, Walter: a.a.O., S. 2o3
Er zitiert: Coser, Lewis, A.: Einige Funktionen abweichenden Verhaltens und normativer Flexibilität, In: Sack, F., König, R. (Hrsg.): Kriminalsoziologie, Frankfurt 1968, S. 24

2) Hollstein, Walter: a.a.O., S. 2o3 f.

3) a.a.O., S. 2o4

4) a.a.O.
Vgl. AKS: a.a.O., S. 226 f.
Zander, Hartwig: a.a.O., S. 24o
Khella, Karam: a.a.O., S. 149 ff.
Kappeler, Manfred: a.a.O., S. 121
Hollstein, Walter: Sozialarbeit im Kapitalismus, a.a.O., S. 39 ff.

### 4.3.3. Aufgaben und Ziele einer marxistisch orientierten Sozialarbeit/Sozialpädagogik

Die Einsicht in den sozialstrukturellen Ursachenzusammenhang von kapitalistischem Gesellschaftssystem und abweichendem Verhalten, sozialem Elend und Deklassierung sowie die Funktionsbestimmung von gegenwärtiger Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Instrument des Staates in seiner Eigenschaft als Repräsentant und Ausführendem der Kapitalinteressen bedingte sowohl eine Ablehnung jeglicher institutionalisierter Sozialarbeit/Sozialpädagogik [1] als auch die Konzeption einer bewußt antikapitalistischen Sozialarbeit/Sozialpädagogik, die ihre Ziel- und Aufgabenstellung aus dem "eigenen Interesse" [2], dem "objektiven Interesse" [3] derer herzuleiten beansprucht, "die auf die Sozialarbeiter/Sozialpädagogen angewiesen sind." [4]

Da nach materialistischem Verständnis Dissozialität ebenso wie rein materielle Not mehr oder weniger unmittelbar auf das ökonomische System, auf die Produktionsweise einer kapitalistischen Gesellschaft rückführbar sind, subjektive Faktoren hierbei allein untergeordnete Bedeutung haben [5], kann in der Auffassung marxistischer Sozialarbeit/Sozialpädagogik soziales Elend auch nur überwunden werden, "durch politische, umfassende, gesellschaftsverändernde Praxis". [6] "Der Veränderung der Lage der Gesellschaftsmitglieder (muß) eine Veränderung der sozial-ökonomischen, klassengebundenen Bedingungen vorausgehen" [7], folgert Khella. "Sozialreformen im Kapitalismus bringen keine substantielle Verbesserung der Lebensbedingungen" [8], dazu bedarf es viel-

---

1) Hollstein, Walter: a.a.O., S. 42 f.

2) Zander, Hartwig: a.a.O., S. 233

3) a.a.O., S. 262

4) a.a.O., S. 233
Vgl. Kappeler, Manfred: a.a.O., S. 121
Khella, Karam: a.a.O., S. 149

5) Vgl. Khella, Karam: a.a.O., S. 153

6) a.a.O., S. 145

7) a.a.O., S. 19

8) a.a.O., S. 153

mehr einer Veränderung der Arbeits- und Produktionsbedingungen, d. h. eines grundlegenden Wandels der Wirtschafts- und Gesellschaftsform. [1] Denn, und darin besteht Einigkeit bei dieser Position von Sozialarbeit/Sozialpädagogik, "Sozialarbeit ist so alt wie die Klassengesellschaft und wird so lange existieren, wie die Klassen bestehen. Die Aufgabe aller fortschrittlichen Sozialarbeit ist, sich selbst überflüssig zu machen, sich aufzuheben. Dies bedeutet, daß Sozialarbeit in dem Maß fortschrittlich ist, wie sie den Kampf gegen das System, das soziales Elend produziert, den Kapitalismus, unterstützt." [2]

Damit ist das allgemeine Richtziel genannt: Sozialarbeit/Sozialpädagogik ist Kampf gegen soziales Elend und als solcher Teil des Klassenkampfes. [3] "Sozialarbeit und Sozialpädagogik kommt es darauf an, sich in die Klassenbewegung zu integrieren" [4], denn sie geht davon aus, daß "nur der anhaltende, langandauernde und auf das strategische Ziel der Arbeiterbewegung bezogene Kampf (...) bleibenden Erfolg (verspricht)." [5] Ihr obliegt jedoch nicht, die Arbeiterschaft zu organisieren oder spezifische politische oder gewerkschaftliche Funktionen auszuführen, sondern sie hat die Aufgabe, "Bewußtsein vom sozialen Elend und von der Deklassierung, die jeden Werktätigen bedrohen, in die Arbeiterbevölkerung und besonders in die Arbeiterorganisationen zu tragen." [6] Sie macht, so Zander, "das Grundverhältnis der Ausbeutung den Beteiligten unmittelbar sinnfällig". [7] Sie will Lernprozesse initiieren, die ein Begreifen der eigenen

---

1) Vgl. Khella, Karam: a.a.O., S. 146

2) a.a.O., S. 158

3) a.a.O., S. 149 ff.

4) a.a.O., S. 27

5) a.a.O., S. 154

6) a.a.O., S. 27
Vgl. a.a.O., S. 154

7) Zander, Hartwig: a.a.O., S. 261
Er zitiert Hofmann, Werner: Verelendung, In: Folgen einer Theorie.Essays über das Kapital von Karl Marx, Frankfurt 1969, 3. Aufl., S. 28

widersprüchlichen Lage bewirken, in der Hoffnung, daß "in der Erfahrung einer Lage, die, unkorrigiert, immer unerträglicher werden müßte, (...) sich das Proletariat eines tiefer liegenden objektiven Verhältnisses bewußt (wird); vom Lageerlebnis schreitet es fort zum Klassenbewußtsein und zum Klassenhandeln." [1]

Marxistische Sozialarbeit/Sozialpädagogik leistet somit einen Beitrag zur Veränderung der Arbeiterklasse von einer Klasse "an sich" zu einer Klasse "für sich", einer Klasse, die ein subjektives Bewußtsein der eigenen Interessenlage hat, das Klassenbewußtsein, welches die gemeinsamen Interessen als Klasseninteressen erkennt, die es im politischen Kampf durchzusetzen gilt.

Die primäre Aufgabe von Sozialarbeit/Sozialpädagogik liegt somit nicht in der eigenen tätigen Beseitigung sozialer und persönlicher Not, sondern in der Aktivierung und Mobilisierung der Masse zu Gemeinschaftshandeln. [2] "Den eigentlichen Kampf gegen soziales Elend führt die Arbeiterbewegung" [3], heißt es bei Khella, ihr ist Sozialarbeit/Sozialpädagogik untergeordnet [4], an ihren Zielen orientieren sich sozialpädagogische Handlungsstrategien. [5]

Da nach Khellas Auffassung "Emanzipation, Selbstverwirklichung und allseitige Entfaltung des Menschen (...) erst nach Überwindung des Kapitalismus eintreten (kann)" [6], ist es wenig sinnvoll, sich unter kapitalistischen Bedingungen für die Realisierung dieser Ziele einzusetzen. Erziehung zu Freiheit und Mündigkeit im bestehenden System gilt als unmöglich - Erziehung im Kapitalismus ist Erziehung zum Kapitalismus [7] -, pädagogischen Interventionen

---

1) Zander, Hartwig: a.a.O., S. 261

2) Vgl. Zander, Hartwig: a.a.O., S. 256 und S. 262
Khella, Karam: a.a.O., S. 154

3) a.a.O., S. 147

4) Vgl. a.a.O., S. 145

5) Vgl. a.a.O., S. 146

6) a.a.O., S. 155

7) Vgl. a.a.O., S. 156

wird ein gesellschaftsveränderndes Potential abgesprochen. [1] "Die Erziehung folgt der historischen Veränderung, geht ihr aber nicht voraus." [2] Auch hier ist die Sozialpädagogik an die gesamtgesellschaftliche Bewegung gebunden; wichtiger als Erziehung ist politischer Kampf.

Damit schiebt sich der Aufgabenkomplex von Sozialarbeit/Sozialpädagogik eindeutig in den politischen Bereich [3], in die Sphäre politischer bzw. revolutionärer Agitation. Im Rahmen des allgemeinen Klassenkampfes übernimmt Sozialpädagogik/Sozialarbeit die Funktion der Solidarisierung ihrer Adressaten mit der produktiven Arbeiterschaft. [4] Ihr Ziel ist " d i e R e i n t e g r a t i o n (des Klienten, HM) i n d e n A r b e i t s p r o z e ß " [5], seine Rückgliederung "in den ökonomischen, sozialen, gewerkschaftlichen, politischen und kulturellen Zusammenhang seiner Klasse" [6] und damit "die Wiederherstellung der Klassensolidarität" [7]. "Allein diese Strategie", so Khella, "vermag es, (...) die Lage der Deklassierten wirksam zu verändern." [8] Erst die politische Selbstorganisation der Klienten [9], deren aktive Teilnahme an den Kämpfen ihrer Klasse [1o], läßt die wirkliche, d.h. die "gesellschaftspolitische() Lösung des Problems der Armut" [11] erwarten und damit die Überwindung von Verelendung und Deklassierung.

---

1) Vgl. Zander, Hartwig: a.a.O., S. 155 ff.

2) a.a.O., S. 156

3) Vgl. a.a.O., S. 154

4) Vgl. Khella, Karam: a.a.O., S. 27

5) a.a.O., S. 98
Vgl. Zander, Hartwig: a.a.O., S. 262

6) Khella, Karam: a.a.O., S. 152

7) a.a.O., S. 146

8) a.a.O., S. 27

9) Vgl. Hollstein, Walter: Sozialarbeit im Kapitalismus, a.a.O., S. 43

1o) Vgl. Khella, Karam: a.a.O., S. 152

11) Zander, Hartwig: a.a.O., S. 243

Marxistische Sozialarbeit/Sozialpädagogik arbeitet demnach mit am Sturz der bestehenden Gesellschaftsordnung, ihre Fortschrittlichkeit wird bemessen an ihrem Beitrag zum solidarischen Kampf des Proletariats ; ihr Ziel ist erreicht mit dem Ende der Klassengesellschaft als der Ursache sozialen Elends.

## 5. Kritische Gesamtwürdigkeit der dargestellten Konzeptionen und Ausblicke auf eine emanzipative Theorie der Sozialpädagogik

War die vorangehende Analyse vergangener und gegenwärtiger Ansätze zur Sozialpädagogik darauf gerichtet, zu einem angemessenen Verständnis der einzelnen Positionen zu gelangen, und zwar sowohl hinsichtlich ihres jeweiligen Selbstverständnisses als auch im Hinblick auf ihre Auswirkungen im Kontext gesamtgesellschaftlicher Prozesse und Strukturen, gilt es nun eine Entscheidung zu treffen, welche der vorliegenden Konzeptionen aufgrund anti- oder nichtemanzipatorischer Begriffselemente für eine heutige Sozialpädagogik nicht angemessen erscheinen, bzw. welche der Theorien als emanzipationsfördernde Theorien hier von Bedeutung sind. Gemessen wird an einem Begriff von Emanzipation, der die subjektive Befreiung aus autoritärer Psychostruktur ebenso beinhaltet wie die Aufhebung unangemessener Macht- und Herrschaftsverhältnisse auf allen Ebenen gesellschaftlichen Lebens.

Daran anschließend sollen die wesentlichen metatheoretischen Voraussetzungen einer auf Emanzipation gerichteten Theorie der Sozialpädagogik thesenhaft skizziert werden, deren Ein- und Zuordnung zur Erziehungswissenschaft bzw. anderer benachbarter Disziplinen dann den Abschluß der Überlegungen bilden.

### 5.1. Kritik bestehender Theorien zur Sozialpädagogik

Die Gegenüberstellung der sozialpädagogischen Konzeptionen um die Jahrhundertwende mit den sozio-ökonomischen Gegebenheiten jener Zeit [1] machte deutlich, daß es sich

1) Vgl. hier S. 49 - S. 57

hier um Theorien handelt, deren ideologische Implikationen sowohl gesellschaftlich wie auch politisch als hoch brisant zu werten sind. Orientiert an dem Interesse des privilegierten Teils der Gesellschaft auf Erhaltung bestehender Machtverhältnisse, gerichtet auf Integration der unteren Volksschichten in das gegebene System, gingen diese Theorien nicht nur an den Bedürfnissen ihrer Adressaten weitgehend vorbei, sondern waren in ihrer Zielsetzung teilweise sogar gegen sie gerichtet.

Von besonderem Gewicht ist dabei das im Mittelpunkt der sozialpädagogischen Intentionen stehende Gemeinschaftsverständnis, dessen verschleiernde, eine realistische Wahrnehmung eigener gesellschaftlicher Wirklichkeit behindernde Funktion sich nachweisen ließ. Eine Sozialpädagogik jedoch, deren zentrales Begriffsmoment nicht erkenntnisfördernd, sondern -hemmend wirkt, ein Mehr an Aufklärung eher erschwert als begünstigt, steht damit einer Emanzipation ihrer Adressaten entgegen. Denn die Verwirklichung von Mündigkeit und Selbstbestimmung ist abhängig von der Einsicht in die Bedingungen des eigenen Daseins, ist notwendig gebunden an eine realistische Sicht bestehender Strukturen und Prozesse.

Eine Sozialpädagogik, die berechtigtes Streben nach gesellschaftlicher Teilhabe und politischer Gleichberechtigung ernst nimmt, wird sich daher nicht an Begriffen orientieren dürfen, durch die eine Erfassung gegebener Abhängigkeiten, Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstellt wird. Denn dann kann, wie die Analyse zeigte, auch das sozialpädagogische Bildungsangebot seine emanzipatorische Potenz nicht entfalten, kann die Befreiung aus Unwissenheit nicht zur Befreiung aus Unmündigkeit werden.

Doch liegt auch darin bereits ein nicht gering zu achtendes Verdienst, denn die Forderung nach gleicher Bildung für alle Schichten war ein erstes Überschreiten massiver gesellschaftlicher Gegensätze und zugleich für eine heutige Sozialpädagogik der Hinweis auf die Notwendigkeit subjektiver, an Bildung im Sinne umfassender Aufklärung gebundene Emanzipation als eine Bedingung gesellschaftlicher und politischer Emanzipation. Doch müssen, und auch dies wurde deutlich, die vermittelten Inhalte auf die Lebenssituation ihrer Adressaten bezogen sein, wenn sie wirkliche Orientierungshilfe geben und zur Erkennung und adäquaten Formulierung eigener Interessen beitragen wollen. Wird jedoch wie bei Natorp und ihm gleichgesinnter Pädagogen Bildung aus der Überbewertung der Kulturgüter eines Standes einseitig an diesem ausgerichtet, kann die Bildung potentiell innewohnende innovatorische Kraft für die betreffenden unterprivilegierten, in der Bildung nicht repräsentierten Schichten nicht zum Tragen kommen. Bildung steht dann nicht im Dienst der Veränderung, dem Abbau von Ungleichheit und Unterprivilegierung, sondern ist retardierendes Moment im Prozeß fortschreitender Emanzipation.

Sozialpädagogik im Natorpschen Verständnis sollte daher der Vergangenheit angehören, ihre konstitutiven Begriffsinhalte "Erziehung und Bildung durch Gemeinschaft zur Gemeinschaft" sollten einer auf Emanzipation gerichteten Sozialpädagogik suspekt sein und kritische Wachsamkeit erwecken denen gegenüber, die heute direkt oder indirekt eine Sozialpädagogik auf diesen Bedeutungen aufbauen.

In diesem Sinne war die Hinterfragung der in den 5oer und 6oer Jahren konzipierten Sozialpädagogik/Sozialerziehung von besonderem Belang, da sowohl die von ihr benutzte Terminologie als auch die damit gefaßten Inhalte eine

deutliche Verwandtschaft zu Natorpschem Gedankengut aufwiesen. So verdiente vor allem die Reaktualisierung des Gemeinschaftsbegriffs als sozialpädagogischem Zentralbegriff erhöhte Aufmerksamkeit.

Wie aufgezeigt werden konnte, erfolgte die Wiederaufnahme des auf Natorp zurückgehenden Entwicklungsstranges von Sozialpädagogik trotz im Bereich der Soziologie aber auch der Pädagogik [1] nachdrücklich geäußerter Vorbehalte gegen die Kategorie der Gemeinschaft ohne eine Offenlegung der Ideologielastigkeit des Gemeinschaftsdenkens und eine daraus notwendig resultierende Distanzierung von diesen Bedeutungsgehalten. Die an Natorp geübte Kritik trifft damit grundsätzlich auch die Autoren der Sozialpädagogik/Sozialerziehung.

Diese Kritik ist umso bedeutsamer, da es sich nicht um eine historische Position handelt, sondern um ein Verständnis von Sozialpädagogik, das, wenn auch bereits vor mehreren Jahren durch seine Vertreter publiziert, in der Gegenwart noch volle Geltung beansprucht. Hier soll nicht gegen die Forderung nach sittlich verantworteter Lebensführung, nach bewußter Mitmenschlichkeit geredet werden, auch nicht gegen die Weckung positiver Wertschätzung demokratischer Ideale durch eine sozialpädagogische Erziehung, dies sind wichtige und anzuerkennende pädagogische Aufgaben, sondern die Bedenken richten sich, abgesehen davon, daß nicht einzusehen ist, weshalb es dazu einer besonderen Disziplin bedarf, gegen die Postulierung eines Gesellschaftsbildes, das bestehende Gegensätze und Konflikte schlicht negiert, sowie die Vermittlung von Werten und Normen, die einem solchen Gesellschaftsbild, nicht aber der Realität entsprechen. Die Implikationen

---

1) Vgl. Wilhelm, Theodor: Modelle deutscher Gemeinschaftserziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4. Jg., Heft 3, 1958, S. 2o5 - 231

dieser sozialpädagogisch/sozialerzieherischen Zielsetzung für die in der Gesellschaft Benachteiligten wurden ausführlich dargestellt [1], so daß die Ablehnung dieser Position als ein der Gegenwart angemessenes Verständnis von Sozialpädagogik hinreichend begründet erscheint.

Methodologisch betrachtet handelt es sich bei der Natorpschen und den im Anschluß daran entworfenen sozialpädagogischen Konzeptionen um ontologisch-normative Theorieansätze: Werte und Normen werden als Seinsvorgabe postuliert, ihre gesellschaftliche Komponente, ihr Gebundensein an bestimmte soziale und politische Verhältnisse bleiben unberücksichtigt, sowohl im Entstehungs- als auch im Begründungszusammenhang. Werte jedoch, die nicht der Wirklichkeit, der Erfahrung ausgesetzt werden, verlieren nicht nur ihren heuristischen, die Erfahrung kontrollierenden Charakter, sondern ohne die Reflexion im Kontext konkreter gesellschaftlicher Funktionszusammenhänge wird das Sein-Sollende leicht zur Ideologie.

Demgegenüber entwickelte Nohl eine Sozialpädagogik, die ihre richtungweisende Idee, ihr Leitziel, nicht in Loslösung von der gesellschaftlichen Wirklichkeit empfing, sondern sich verstand als Ausdruck und Konkretisierung der dieser Wirklichkeit zugrundeliegenden Struktur und ihres Sinns. Als Theorie einer Praxis für die Praxis, als Klärungsinstanz ihrer Probleme und Schwierigkeiten, stand sie in ständigem Dialog mit der Praxis und teilte die Verantwortung des Praktikers, dem sie Entscheidungshilfe bot, ohne ihn zu bevormunden.

Während ein ontologisch-normatives Theoriemodell als von seinem Ansatz her potentiell ideologiegefährdet abgelehnt wird, berücksichtigt die hermeneutische Vorgehensweise

---

1) Vgl. hier S. 154 - S. 157

Nohls damit wesentliche Aspekte, die einer emanzipatorischen Theorienbildung förderlich erscheinen. Insbesondere, daß hier kein realitätsfernes Theoriekonstrukt, sondern der wissenschaftliche Bezugsrahmen für bereits bestehende, aber auch erst noch zu entwickelnde sozialpädagogische Maßnahmen und Institutionen geschaffen wurde, eine Reflexionsinstanz ihrer Motive und Energien, legt es nahe, dieser Position gesellschaftskritische Potenz zuzuschreiben.

So gelang es Nohl in der historischen Analyse, die Motive, die zur Arbeit an der Jugend geführt haben, als politische, konfessionelle und wirtschaftliche aufzudecken und sie für die Gegenwart zurückzuweisen hinter die erzieherische Motivation, das "rein Pädagogische", dessen Autonomie ausdrücklich hervorgehoben wird. Damit wurde, und dies ist das große Verdienst Herman Nohls für die Entwicklung der Sozialpädagogik, in die Theorie und Praxis der Jugendwohlfahrt ein Maßstab eingeführt, der, zumindest dem Anspruch nach, den Interessen des Staates, der Wirtschaft und der Kirche an der Jugend entgegentrat und sich einsetzte für die Lebensrechte des Kindes um seiner selbst willen. Diesem Wandel sollte der Terminus Sozialpädagogik Ausdruck geben: der Hinwendung zum Heranwachsenden, der Orientierung an seinen Bedürfnissen und Ansprüchen unabhängig von politischen und wirtschaftlichen Überlegungen.

Hier liegt eine entscheidende Voraussetzung emanzipativer Sozialpädagogik, ihre Unabhängigkeit, ihre kritische Distanz gegenüber allen Mächten, die den Menschen, sei es Kind oder Erwachsener, für sich vereinnahmen, den eigenen Interessen unterordnen wollen. Die Schwäche der Nohlschen Konzeption liegt darin, daß dieser Anspruch im wesentlichen theoretisch blieb, er konnte praktisch nicht wirksam werden, da der rein hermeneutischen Re-

flexion verdeckte, darum aber nicht minder massive Machtansprüche und Ideologien der Praxis nicht hinreichend zugänglich waren. Emanzipatorische Theorienbildung sollte daher stets im Auge haben, daß das Verstehen gesellschaftlicher Wirklichkeit die Analyse sozialer, politischer und ökonomischer Zusammenhänge notwendig mit einschließt, daß Hermeneutik der Ergänzung bedarf durch Ideologiekritik.

Neben der Einführung einer eigenständigen Idee, dem spezifisch pädagogischen Maßstab für den Bereich der Jugendwohlfahrt, haben im wesentlichen zwei Zielsetzungen der Nohlschen Konzeption Bedeutung für ein gegenwärtiges Verständnis sozialpädagogischer Aufgabenstellung: zum einen die nachdrückliche Forderung, der gesamten Arbeit einen positiven Sinn zu geben, d. h. von der Korrektur bereits aufgebrochener Schäden, schon bestehender Not und Verwahrlosung hin zur Prophylaxe, zur vorbeugenden Jugendpflege im weitesten Sinne und zum anderen der Hinweis, daß materielle Zuwendungen ohne pädagogische Hilfe dem Menschen nicht gerecht werden.

So wird emanzipative Sozialpädagogik sich nicht in die Rolle der sozialen Feuerwehr drängen lassen, die erst eingreift, wenn das Unglück bereits geschehen ist, - obwohl auch dies sicher eine notwendige Aufgabe bleibt, - sondern vor allem dahingehend wirksam werden, das Unglück zu verhindern. Auch die Notwendigkeit der Koppelung materieller und pädagogischer Hilfsmaßnahmen sollte gegenwärtige Sozialpädagogik nicht außer acht lassen: wenn Nohl auch die individuelle, im Charakter begründete Komponente von Not und Elend etwas stark hervorhob, von der Höherbildung des Menschen, der Änderung seiner geistigen Umwelt für die Bewältigung der persönlich aber auch gesellschaftlich bedingten Schwierigkeiten und Probleme zu viel erwartete, so sollte eine auf Emanzipation zielende Sozialpädagogik seine Ausführungen

doch als sinnvoll und hilfreich zur Kenntnis nehmen, um nun nicht ihrerseits die materiellen, d. h. die sozio-ökonomischen Verhältnisse verändernde Maßnahmen überzubewerten.

Die Sozialpädagogik der 5oer und 6oer Jahre als Wiederaufnahme und Fortführung Nohlscher Vorstellungen liefert weitere wichtige Einsichten für ein emanzipatives Verständnis von Sozialpädagogik. Mit ihrer zunehmenden Schwerpunktverlagerung auf die prophylaktische Funktion von Sozialpädagogik, mit ihrem Anspruch, allen Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer im Entwicklungs- und Eingliederungsprozeß auftretenden Probleme Hilfe zu leisten, lenkte sie ihr Interesse mehr und mehr auf gesellschaftliche Erscheinungsformen als den Bedingungen für individuelle Schwierigkeiten und Konflikte.

Allerdings fehlte auch dieser Position, wie Mollenhauer ein Jahrzehnt später zur Einordnung seines damaligen Ansatzes selber schreibt, noch das wissenschaftliche Instrumentarium, um diese Phänomene in ihrer objektiven Gestalt zu erfassen und zu benennen. So blieb es bei einer an der Oberfläche der Gesellschaft haftenden Kritik, und die Aussagen über zu fordernde Veränderungen erreichten kaum ein solches Maß an Konkretion und Klarheit, daß sie gesellschaftlich wirksam werden konnten. Auch die gesellschaftliche Einbindung eigener Theorienbildung, der postulierten Werte und Zielsetzungen wurde nicht hinreichend reflektiert, so daß ihr weder ihre mittelständische Wertorientierung noch ihre Beziehung zu bestimmten politisch-ökonomischen Interessen in den Blick kam. Emanzipative Sozialpädagogik muß jedoch die Implikationen und Prämissen eigener Theorienbildung kennen, muß wissen mit welchem und in wessen Interesse sie arbeitet, will sie nicht Gefahr laufen, unbemerkt in fremde, den eigenen Intentionen zuwiderlaufende Interessen genommen zu werden.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß sowohl die Nohlsche als auch die daran anschließenden Konzeptionen der 5oer und 6oer Jahre durchaus emanzipatorische Theorieelemente enthielten, die zwar primär, vor allem bei Nohl, auf die individuelle Komponente des Emanzipationsbegriffs gerichtet waren, d. h. die Veränderung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsstrukturen nicht oder nur bedingt als sozialpädagogische Aufgabe definierten, bzw. diesen Anspruch nicht einzulösen vermochten, doch gleichwohl damit eine Entwicklungslinie, einen Ansatzpunkt darstellen, auf den gegenwärtige sozialpädagogische Theorienbildung zurückgreifen kann, zwar nicht vorbehaltlos alles übernehmend, doch im Sinne einer reflektierten und kritischen Auseinandersetzung mit historischen, deshalb jedoch nicht antiquierten und unwissenschaftlichen Positionen.

Daher findet auch das Vorgehen der marxistisch orientierten Sozialpädagogik keine Zustimmung, die aus der Analyse bestehender Theorie und Praxis, aus ihrer Funktionsbestimmung im sozio-ökonomischen System, die Konsequenz zieht, ganz mit der Tradition bisheriger Sozialpädagogik, ihren Zielen, Werten und Normen zu brechen, um eine Sozialpädagogik/Sozialarbeit als systemsprengende Kraft, als Teil des Klassenkampfes zu entwerfen.

Wenn auch die eigene Untersuchung zur Entstehung und Entwicklung von Sozialpädagogik hinsichtlich ihres gesellschaftlich-politischen Standorts zu ähnlichen Ergebnissen kommt wie die Autoren der historisch-materialistischen Schule, d. h. hinter dem caritativen Selbstverständnis von Sozialpädagogik auch ihre auf Erhaltung des gesellschaftlich-politischen status quo gerichtete Komponente gesehen wurde, ihr im-Dienst-stehen herrschender Interessen, so wird die völlige Ablehnung bestehender Sozialpädagogik, ihrer Ziel- und Aufgabenstellungen, doch keineswegs mitvollzogen. Mag auch der Vorwurf stichhaltig

sein, daß sozialpädagogische Hilfen zur Anpassung an ein System beitragen, das die Schäden und Abweichungen zu einem Großteil produziert, so wird man doch nicht übersehen dürfen, daß Menschen, wie sie gegenwärtig in dieser Gesellschaft leben, hilfebedürftig sein können und dieser Hilfe hier und jetzt bedürfen und nicht erst nach der Überwindung des bestehenden Systems. Nur Zyniker können sich mit dem Gedanken tragen, Notleidenden individuelle Hilfe zu versagen oder allein in Richtung auf Widerstand und Nonkonformität zu intervenieren, um dadurch den Prozeß einer allgemeinen gesellschaftlichen Neuordnung voranzutreiben.

Auch greift ein Erklärungsansatz zu kurz, der sämtliche Formen von Dissozialität, materieller und individueller Not, letztlich zurückführt auf die Strukturen kapitalistischer Wirtschaftsform, auf den Grundwiderspruch von Kapital und Lohnarbeit. Konnte man Nohl eine zu einseitige Beachtung der persönlichen, im Charakter begründeten Komponente von Not und Elend vorhalten, so wird man eine nur materielle, auf die sozio-ökonomischen Verhältnisse ausgerichtete Deutung ebenso ablehnen. Der Mensch ist zwar nicht unabhängig von seiner materiellen Umgebung, doch auch nicht völlig determiniert, er hat ihm eigene Möglichkeiten und Potenzen, sich zu bewähren oder zu scheitern. Als wichtige Quellen von Schwierigkeiten, Notlagen und Abweichungen müssen daher auch die persönlichen Anlagen des Menschen, seine individuellen Reaktionen in Rechnung gestellt werden.

Hier erweist ein Konzept seine Unzulänglichkeit, das allein aufgrund veränderter gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Verhältnisse meint, soziales Elend ebenso wie individuelle Störungen wirksam beseitigen zu können. Das Heil wird von der Verwirklichung einer Gesellschaftsform erwartet, deren konkrete Gestalt mehr als im Dunkeln bleibt, der Weg dorthin ist Kampf, und Sozialpädagogik hat

nur insoweit eine Berechtigung, als sie diesen unterstützt. Diese Aufgabenbestimmung hat jedoch nichts mehr mit Sozialpädagogik zu tun, Informations- und Überzeugungsarbeit, Bewußtseinsbildung im Interesse der Revolution, ist politische Propaganda, aber kein pädagogisches Tun. Hier ist Sozialpädagogik nur noch Mittel politischer Zwecke; eine eigenständige, auf bestmögliche Entfaltung des Menschen gerichtete Idee kann nicht zum Tragen kommen, wenn sie ihre Ziele nicht selber verantwortet, sondern von einer politischen Bewegung entgegennimmt. Statt der propagierten Befreiung aus Unterdrückung und Ausbeutung bringt marxistische Sozialpädagogik/Sozialarbeit damit ihren Klienten nur die Abhängigkeit von einer anderen, doch ebenso fragwürdigen Autorität.

Eine dem hier vorgestellten Emanzipationsbegriff verpflichtete Sozialpädagogik wird sich daher von diesem Ansatz distanzieren. Sie läßt sich zwar nicht unhinterfragt zum Anpassungsinstrument im Dienste der Erhaltung bestehender Gesellschaftsformen machen, doch ebensowenig wird sie zum willfährigen Werkzeug des Umsturzes und der Gewalt.

Wenn nun im folgenden die kritisch-rationalistische Position der Sozialpädagogik daran gemessen wird, inwieweit sie dazu beiträgt, fortschreitende Emanzipation zu ermöglichen, so wird damit ein Maßstab zugrunde gelegt, den dieser Ansatz selbst als Kriterium für die Angemessenheit einer Theorie strikt ablehnt. Über den Wert und die Qualität einer Theorie entscheiden hier andere Standards: Werturteilsfreiheit, Präzision, Effektivität und intersubjektive Nachprüfbarkeit. Forschung und Theorienbildung erfolgen ausdrücklich nicht mit dem Interesse an der Ermittlung der Bedingungen zur Realisierung bestimmter, von ihr selbst gesetzter und für wertvoll erachteten Leitziele, sondern als sog. "wertfreie" Wissenschaft informiert sie über objektive Ursache-Wirkungszusammenhänge,

liefert technologisch verwertbare Ergebnisse, nennt Mittel und Wege zur Erreichung von Zielen, ohne zu diesen Zielen selbst kritisch Stellung zu nehmen. Diese werden vielmehr als gesellschaftlich vorgegeben betrachtet, weder ihre Formulierung noch ihre Diskussion und Hinterfragung gehören zum Aufgabenbereich von Wissenschaft.

Eine Auffassung von Wissenschaft jedoch, die die Zieldimension aus ihrem Reflexionszusammenhang ausschließt, die es bewußt offen läßt, was mit ihr geschieht, steht permanent in Gefahr, unkritisch bestehende Machtverhältnisse durch Bereitstellung der Mittel zu ihrer Verwissenschaftlichung, d. h. zu ihrer besseren organisatorischen Durchdringung, zu unterstützen.

Dies gilt insbesondere für eine kritisch-rationalistische Sozialpädagogik, die die Begriffe "Normen", "Normalität" und "Soziale Kontrolle" in ihrer Theorie verwendet, Aussagen über den gesamtgesellschaftlichen Kontext aber als unwissenschaftlich verweigert. Zwar weist Rössner selbst auf die Relativität des Normalitätsbegriffs, auf seine Gebundenheit an gesellschaftliche Machtpositionen, doch werden daraus keine Konsequenzen gezogen: Sozialarbeitswissenschaft liefert vorbehaltlos Kausalitätswissen zur technologischen Beherrschung menschlichen Verhaltens, schafft die Voraussetzung wirksamer Verhaltenskontrolle. Die Ergebnisse stehen jedem zur Verfügung, jede Macht, und sei sie noch so fragwürdig, kann sich ihrer bedienen. Sozialpädagogik wird damit leicht zur bloßen Technologie, um "Normalität" möglichst optimal herzustellen bzw. wiederherzustellen [1]; wer Normalität definiert und wie, steht dabei nicht zur Frage. Mit anderen Worten: Sozialpädagogik wird potentielles Instrument der jeweils Herrschenden, um Abweichungen zu verhindern oder zu korrigieren, Anpassung und Konformität sicherzustellen.

---

1) Vgl. S. 181 f. Anm. 1

Bildet das Postulat der Werturteilsfreiheit mit seinen gesellschaftlichen Implikationen auch den Haupteinwand gegen eine sozialpädagogische Theorie auf der Basis des Kritischen Rationalismus, so scheinen auch die anderen Wissenschaftskriterien dieser Position kaum geeignet, den Gegenstandsbereich von Sozialpädagogik in seiner Komplexität angemessen zu erfassen oder gar die Bewältigung der Probleme von Erziehung in unserer Gesellschaft zu leisten. [1] Eine Wissenschaft, die nur solche Aussagen als wissenschaftliche Aussagen gelten läßt, die sich intersubjektiv an der Wirklichkeit überprüfen lassen, reduziert Wirklichkeit auf diejenigen Phänomene, die sich mit eben dieser Methode erfassen lassen: auf Funktionszusammenhänge.

So werden im Rössnerschen Theorieansatz Bezüge des gesellschaftlichen Makrobereiches konsequent ausgespart, da eine Operationalisierung und Messung nicht gelingen will. Die relative Unvorhersehbarkeit menschlicher Interaktionen, ihre relative Einmaligkeit sowie die vielfältige situative Abhängigkeit des Handelns läßt sich ebenfalls nur schwer in nomologische Gesetzeshypothesen, in Aussagen wie "wenn A, dann B" pressen, so daß auch für den Mikrobereich der Anspruch, Bezugsrahmen für praktisches Handeln zu sein, uneingelöst bleibt. [2] Insbesondere erzieherischem Tun wird dieses Aussagenschema nicht gerecht, pädagogische Verantwortung, das Spezifische des pädagogischen Bezuges läßt sich weder kausalanalytisch erklären noch im Sinne zweckmittelrational zu planender Ablaufmechanismen vorhersagen. Entsprechend verwendet denn auch Rössner einen um das Wesentliche verkürzten Erziehungsbegriff: Erziehung ist ihm Verhaltensänderung,

---

1) Vgl. S. 167, Anm. 1

2) Vgl. hier S.174 , Anm. 2 und 3

Verhaltenssteuerung. [1] D. h., hier geht es nicht um den Menschen und seine Befreiung zur denkerischen und handelnden, zur schöpferischen Selbstverwirklichung, sondern um die Potenzierung und Perfektionierung technischer Verfügungsgewalt über den Menschen und sein Handeln.

Auch die Beschreibung institutioneller Handlungsvollzüge (Mesobereich) bleibt unbefriedigend; zwar gelingt Rössner eine begrifflich exakte Festlegung des sozialpädagogischen Objektbereichs als tertiärem Sozialisationsbereich unabhängig von Institutionen und Lebensalter [2], doch ist diese Bestimmung so formal, daß sie kaum praktische Relevanz besitzt. Da nur gesagt wird, was sozialpädagogische Instanzen gegenwärtig tun, nur der Ist-Zustand sich dokumentiert, werden keinerlei Ansatzpunkte einer kritischen Einordnung dieser Praxis sichtbar, Arbeits- und Handlungsperspektiven können sich nicht eröffnen. Zudem zeigt sich auch hier eine unheilvolle Gleichsetzung von Begriffsinhalten wie Soziale Diagnose, korrigierende und prophylaktische Maßnahmen im Hinblick auf nicht akzeptierte Verhaltensformen mit erzieherischer Tätigkeit, durch die schon per definitionem das pädagogische Moment in Sozialpädagogik zu einer Funktion sozialer Kontrolle degradiert wird.

Zusammenfassend sei festgehalten, daß kritisch-rationalistische Sozialpädagogik weder den von ihr selbst gesetzten Anspruch, ein für die Praxis relevantes Bezugssystem, Handlungshilfen zu bieten, angemessen einzulösen vermag, - es sei denn, technische Empfehlungen gelten als hinreichend für die Bewältigung realer Situationen - noch in dem hier verstandenen Sinne als emanzipationsfördernde Sozialpädagogik gelten kann. Das heißt nicht, daß Erkenntnisse kritisch-rationalistischer Theorienbildung für eine emanzipative Sozialpädagogik keine Bedeutung besitzen, im Gegenteil,

---

1) Vgl. hier S. 187 f., Anm. 1

2) Vgl. hier S. 188 f.

eindeutig festgelegte Grundbegriffe, präzise Definitionen, logisch sinnvolle Hypothesen und empirische Ergebnisse haben auch hier ihren Wert. Doch emanzipative Theorie stellt diese Aussagen in einen Wertzusammenhang, trennt nicht wissenschaftliche Forschung von gesellschaftlichen Prozessen.

Als dritte aktuelle sozialpädagogische Position bedürfen die Arbeiten zu einer offensiven Sozialpädagogik der kritischen Einordnung. Dabei besteht das grundsätzliche Problem darin, daß es sich hier nicht um umfassende, in sich geschlossene Theorien handelt, sondern um Aufsätze, Lexikon- und Handbuchartikel verschiedener Autoren, die allerdings alle ein ähnliches Verständnis von Sozialpädagogik, ihren Zielen und Aufgaben, vertreten. Das heißt, was vorliegt sind Programme, Entwürfe, aber keine voll ausgearbeiteten Konzeptionen zur Sozialpädagogik. Mit anderen Worten: selbst wenn diesen Ansätzen ein der Gegenwart angemessenes Verständnis von Sozialpädagogik zugrunde liegt, gibt es damit noch nicht die Theorie der Sozialpädagogik in befriedigender Form.

Wissenschaftstheoretisch orientieren sich die einzelnen Autoren mehr oder weniger ausdrücklich an den Kategorien kritischer Theorie. Da auch die eigene Arbeit sich diesem Wissenschaftsverständnis verpflichtet hat, wurde damit die Tragfähigkeit dieser Position für sozialpädagogische Theorienbildung bereits grundsätzlich anerkannt, bzw. es wurde eine Entscheidung für diese Position getroffen. Sie erfolgte in der Vorstellung, daß praktische Sozialpädagogik als pädagogisch verantwortetes Tun, als zielgerichtetes Tun und als rationales Tun weder zu realisieren sei mit einer rein hermeneutischen Theorie noch mit einer kritisch-rationalistischen oder einer marxistischen Theorie. Dazu bedarf es vielmehr einer Theorie, die die Verantwortung des Praktikers ausdrücklich teilt, die Ver-

mittlung von Theorie und Praxis nicht bloß technologisch herstellt, sondern in ihrem Praktischwerden ihren Sinn erblickt. Dementsprechend darf diese Theorie die Zieldimension nicht ausklammern, sondern muß Aussagen über erwünschte gesellschaftliche Zustände und Erziehungsziele reflektieren, Maßstäbe ihrer Kritik entwickeln und eigene Ziele explizit benennen, die so selbst wieder hinterfragbar sind. Rationales, aufgeklärtes Tun ist Tun, dem die Bedingungen seines Handelns sinnfällig sind; das aber setzt voraus, daß die Theorie sowohl subjektive als auch gesellschaftlich bedingte Funktionszusammenhänge aufzeigt, pädagogische Phänomene mit sozio-ökonomischen Gegebenheiten in einen Reflexionszusammenhang bringt.

All diese Bedingungen scheinen bei einer Sozialpädagogik auf der methodologischen Basis der kritischen Theorie gegeben. Während die Praxisrelevanz einer kritisch-rationalistischen Theorie lediglich darin besteht, daß sie rationales Handeln ermöglicht, soweit es sich auf kausal-rational erfaßbare Reichweiten bezieht ("halbierte Rationalität" [Habermas] ), [1] reflektiert, kritisiert und setzt eine hermeneutische Theorie sowohl Mittel und Ziele, weiß sich mitverantwortlich für eine praktische Verwirklichung angemessener Ziele auf angemessene Weise. Damit leistet sie einen erheblichen Beitrag zur Aufklärung der Praxis über sich selbst, für verantwortetes, begründetes Arbeiten, doch da reine Hermeneutik nur unzureichend über das wissenschaftliche Instrumentarium zur Erfassung gesellschaftlicher Zusammenhänge verfügt, bleibt die Erhellung der materiellen Grundlage sozialpädagogischen Handelns, als eine notwendige Voraussetzung für umfassende Rationalität und klare Einsicht, unbefriedigend. Hier nun verfügt die historisch-materialistische Theorie über ein plausibles Beschreibungsraster, das für die gesamtgesellschaftliche Einbindung der Sozialpädagogik durchaus

---

1) Vgl. Habermas, Jürgen: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. Erwiderung eines Pamphlets. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln, Opladen 1964, wieder abgedruckt in Adorno, Theodor, W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, a.a.O.

hilfreich zu sein vermag. Jedoch die Ziele, die eine marxistische Sozialpädagogik entwickelt und vor allem der propagierte Weg zu ihrer Erreichung lassen sich mit pädagogisch verantwortetem Tun nicht vereinbaren.

Positiv hervorgehoben an den Ansätzen zu einer offensiven Sozialpädagogik sei zunächst, daß es sich dabei im wesentlichen um Arbeiten handelt, die zwar der bisherigen Sozialpädagogik sowohl in ihrer Theorie als auch in ihrer praktischen Ausführung kritisch gegenüberstehen, ihre objektiven Funktionen im gesellschaftlichen System und ihren defensiven Charakter aufdecken, dies jedoch nicht zum Anlaß einer totalen Umfunktionierung von Sozialpädagogik machen, eines Entwurfes von Sozialpädagogik als revolutionärer Strategie, sondern in reflektierter Fortführung der sozialpädagogischen Tradition nach Mitteln und Wegen suchen, ihre reaktiven Elemente zu überwinden, um aktiv handelnd sowohl in dieser und für diese Gesellschaft als auch ausdrücklich über sie hinausweisend tätig zu sein.

Als besonders wesentlich erscheint dabei, daß nicht im Umsturz des Bestehenden das Heil gesehen wird, sondern Emanzipation begriffen wird als ein Prozeß, den es hier und jetzt und immer neu zu vollziehen gilt. Emanzipation ist also nicht erst nach der Verwirklichung einer bestimmten - z. B. der "klassenlosen" - Gesellschaft möglich, bzw. ergibt sich dann automatisch, sondern muß in dieser wie in jeder anderen Gesellschaft im aktiven Vollzug ständig neu errungen werden. Dies aber setzt vor allem Menschen voraus, und hier liegt eine wichtige Aufgabe für emanzipative Sozialpädagogik, die nicht nur fähig sind, ihren Anspruch auf Emanzipation gesellschaftlich wirksam zu artikulieren, sondern auch ihre Emanzipation zu leben.

Mit der Betonung dieses Gedankens offensiver Sozialpädagogik soll keineswegs abgelenkt werden von Mißständen dieser Gesellschaft, von Problemen und Widersprüchen im sozio-ökonomischen Bereich als wichtige Ursache oder Verstärker der im individuellen Leben des Einzelnen auftretenden Konflikte und Schwierigkeiten, doch darf über dem Ziel der Änderung dieser Bedingungen auch der Mensch mit seinen Anlagen und Fähigkeiten nicht vergessen werden. Daher sei noch einmal hingewiesen auf die doppelte Aufgabenstellung offensiver Sozialpädagogik: Hilfe zu leisten sowohl durch die Erweiterung kognitiver, emotionaler und psycho-motorischer Kompetenzen, die die individuelle Voraussetzung darstellen für Selbstbestimmung, Eigenlenkung, soziale Beteiligung und Mitverantwortung, als auch durch die Herstellung von Verhältnissen, die solche Beteiligung nicht nur zulassen, sondern hervorrufen.

Daß dies nicht zwangsläufig Revolution und Klassenkampf bedeuten muß, auch dafür liefert offensive Sozialpädagogik den Beweis: Sie setzt sich ein für eine bessere Ordnung, indem sie die gegenwärtige Gesellschaft mißt an dem, was sie sein könnte, d. h. an ihrem eigenen Anspruch, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Glück für jedermann zu realisieren.

## 5.2. Überlegungen zu einer kritisch-emanzipativen Theorie der Sozialpädagogik

Als Resultat der historischen Analyse und der Kritik aktueller Ansätze zur Sozialpädagogik sollen nun diejenigen Begriffsinhalte dargestellt werden, in denen ein der Gegenwart angemessenes Verständnis sich manifestiert. Dabei handelt es sich im wesentlichen um Elemente offensiver Sozialpädagogik, doch auch die emanzipatorischen

Potenzen der anderen Konzeptionen tragen dazu bei, das Bild einer emanzipativen Sozialpädagogik zu umreißen.

Die folgenden Ausführungen wollen keinen umfassenden und ausformulierten Neuansatz konzipieren, sondern beinhalten lediglich programmatische Bausteine zu einer noch zu entwickelnden Theorie. Die Thesen beschreiben keine sozialpädagogischen Sachverhalte im Sinne einer Objekttheorie, sondern bewegen sich auf einer metatheoretischen Ebene und bilden somit methodologische Orientierungspunkte.

- Emanzipation als Leitziel der Sozialpädagogik
Sozialpädagogik als Forschung und Theoriebildung erfolgt mit dem erkenntnisleitenden Interesse an Erweiterung menschlicher Selbstverwirklichung und Freiheit. Sie orientiert sich dabei an einem Normenkonzept, das die Bedingungen und Möglichkeiten dieser Entwicklung in einem dialektischen Zusammenhang von individuellen und gesellschaftlichen Faktoren begründet sieht.

Die Perspektive des Veränderungsprozesses als umfassende Entfaltung der Lebensmöglichkeiten aller Menschen beschreibt keine feste Norm, sondern diese Emanzipation wird begriffen als in realer gesellschaftlicher Situation immer wieder neu zu konkretisierender Zielzustand.

- Sozialpädagogik als Handlungswissenschaft
Sozialpädagogik als emanzipative Theorie versteht sich bewußt als zielorientierte und Veränderung ermöglichende Handlungswissenschaft, die empirisch-analytische Sachaussagen und damit ein System von intersubjektiv überprüfbaren Sätzen mit der zweiten Vernunftdimension, derjenigen der diskutierten Wertungen theoretisch und praktisch zu vermitteln versucht.

- Parteilicher Problembezug der Theorie
Ausgangspunkt dieser emanzipativen Theorie sind psychosoziale Phänomene, die auf dem Hintergrund eines "normalen", d. h. gegenwärtig gesellschaftlich akzeptierten Sozialisationsprozesses als schwerpunkthaft individuelle und/oder soziale Probleme bezeichnet werden. Während sich bisherige Sozialpädagogik als Theorie und institutionalisierte Praxis nicht selten die Problemdefinitionen der auf Systemstabilisierung abzielenden Interessengruppen zueigen machte, muß eine auf Emanzipation ausgerichtete Veränderungswissenschaft die Situationsdeutungen der Zielgruppen sozialpädagogischen Handelns als Bezugspunkt aufgreifen und sich als parteiliche Theorie und Praxis verstehen.

- Reflexion gesamtgesellschaftlicher Bedingungsfaktoren
Um die Durchsetzungschancen situationsangemessener psychosozialer Hilfen für benachteiligte und konfliktanfällige Einzelne und Gruppen realistisch bemessen zu können, muß eine Theorie der Sozialpädagogik makro-soziale Erklärungssysteme miteinbeziehen. Solche gesamtgesellschaftlichen Analysen dienen zum einen der Darstellung und Erklärung sozialstruktureller Erscheinungen und zum anderen der gesellschaftlichen Standortbestimmung des gesamten Systems sozialpädagogischer Interventionen.

Dabei sind nur solche Theoriesysteme hilfreich, die mit einem hinreichend differenzierten Instrumentarium die Komplexität gesellschaftlicher Realität erfassen können. Das heißt, daß keine einseitig ökonomistischen Theorien zugrunde gelegt werden, die Sozialpädagogik allein als Mittel zur Aufrechterhaltung der kapitalistischen Wirtschaftsform begreifen. Vielmehr muß die Theorie in der Lage sein, die komplexen Zusammenhänge aufzudecken, die mit der zunehmenden Eingriffsmöglichkeit des Staates und des damit einhergehenden größeren Freiheitsraumes des sozialpädagogischen Systems gegeben sind.

- Sozialpädagogik als pädagogisch-politische Theorie
Sozialpädagogik sieht die den Sozialisationskonflikten zugrundeliegenden häufig systemimmanenten Ursachen, verliert darüber jedoch die individuelle Komponente von Störungen im Leben des Einzelnen nicht aus dem Blick. Sie wird daher nicht zur einseitig politisch orientierten Arbeit und unterliegt nicht der Gefahr, ihre Adressaten zum Objekt politischer Zielsetzungen zu degradieren. Sie weiß sich vielmehr unmittelbar verantwortlich für den jeweiligen Benachteiligten oder Gefährdeten, setzt sich ein für dessen Existenz und personale Entfaltung, selbst wenn ein öffentliches Interesse an ihm nicht mehr besteht. Andererseits ist Sozialpädagogik auch nicht nur pädagogische Theorie, sondern bemüht sich, um ihre Hilfen möglichst situationsangemessen realisieren zu können, pädagogisches und politisches Handeln in einen Reflexionszusammenhang zu bringen. Doch bleibt sie auch dort ausdrücklich Pädagogik, wo sie die Grenzen dieser Disziplin überschreitet, sich politisch engagiert.

- Integration von Theoriekomplexen unter der Leitfunktion Kritischer Theorie
Zur angemessenen Bearbeitung psycho-sozialer Probleme und ihrer Folgen im Bewußtsein und Verhalten der betroffenen Individuen und Gruppen sowie der wirksamen Beseitigung ihrer Ursachen ist eine Integration gesellschaftstheoretischer, polit-ökonomischer, sozialisationstheoretischer, pädagogisch-interaktionsdynamischer und verhaltenstheoretischer Wissensbereiche erforderlich.

Die bisherigen Thesen wiesen deutlich auf die Position der Kritischen Theorie der Gesellschaft als umgreifendes Bezugssystem hin. Auf dieser erkenntnis- und handlungsleitenden Basis wird es prinzipiell möglich, verschiedene theoretische Ansätze zu koordinieren, ohne in harmonisierender Absicht konkurrierende Aspekte zu leugnen. So kann

eine kritisch-emanzipative Sozialpädagogik - wenn sie Handlungskompetenz beinhaltet - auf Sozialtechnologie nicht verzichten. Zu prüfen ist jedoch ständig die Vereinbarkeit einzelner sozialtechnologischer Interventionstypen mit dem grundlegenden emanzipatorischen Zielsystem der umgreifenden metatheoretischen Basis.

## 5.3. Zuordnung einer kritisch-emanzipativen Theorie der Sozialpädagogik zur Erziehungswissenschaft

Abschließend folgen nun einige Ausführungen zur Verortung einer emanzipativen Sozialpädagogik in den Kanon der Einzelwissenschaften, insbesondere soll eine Antwort versucht werden auf die Frage nach dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik.

Im Laufe der historischen Entwicklung änderten sich nicht nur die Vorstellungen von Sozialpädagogik, sondern notwendig damit verbunden waren wechselnde Deutungen ihres Zusammenhangs mit der Pädagogik. So verwandte Natorp, dem die Bezeichnung Sozialpädagogik Ausdruck eines neuen Verständnisses von Pädagogik überhaupt war, beide Begriffe synonym, Sozialpädagogik und Pädagogik waren ihm identisch. Da der dieser Gleichsetzung zugrundeliegende pädagogische Sachverhalt - die gegenseitige Abhängigkeit von Bildung, ihrem Inhalt wie ihrer Vermittlung, und Gemeinschaft, die Unmöglichkeit rein individualistischer Pädagogik - in der Erziehungswissenschaft heute allgemein anerkannt ist, bzw. bis auf wenige Ausnahmen schon immer anerkannt war, besitzt, wie die gesamte Position, auch diese Verhältnisbestimmung lediglich historische Bedeutung.

Auch die Autoren der Sozialpädagogik/Sozialerziehung meinen mit Sozialpädagogik einen Wesenszug der gesamten Pädagogik, doch entspricht das darauf basierende "System

einer Wissenschaft" [1], gemäß ihren Aussagen, nicht der Erziehungswissenschaft, sondern nur demjenigen Teil, der die "erziehlich bedeutsamen Wechselbeziehungen zwischen dem Menschen und den sozialen Gegebenheiten" [2], die soziale Erziehung, zu ihrem Gegenstand hat. Bedenkt man aber, daß es wohl kaum eine Form von Erziehung gibt, die sich ohne soziale Beziehungen und außerhalb sozialer Gebilde vollzieht, daß die Erziehung des Menschen als sozialem Wesen nicht zu isolieren ist aus dem ganzheitlichen Erziehungsvollzug, stellt sich die Frage, ob es sich hier nicht doch um eine allgemeine Erziehungslehre handelt, in der lediglich einige Aspekte spezieller gesetzt sind, als dies in der allgemeinen Pädagogik sonst üblich ist. Auch sind die von der Sozialpädagogik/Sozialerziehung gesetzten Ziele - Vermittlung sozialer Haltung und sittlicher Gesinnung - wichtige Aufgabe jeder praktischen Erziehung und ihre Reflexion damit notwendiger Bestandteil jeder Theorie der Erziehung. Wie Bornemann selbst schreibt, fehlen dieser Sozialpädagogik/Sozialerziehung die Kriterien aufgrund derer sie als ein Spezialfeld entstünde, das nicht mehr den Gesamtbereich von Erziehung überhaupt in sich enthält.

Eine deutliche Unterscheidung zwischen Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik ermöglicht dagegen das Sozialpädagogikverständnis der 2oer Jahre als Theorie der Jugendwohlfahrt und daran anknüpfend, das der 5oer und 6oer Jahre als Theorie der Jugendhilfe. Sozialpädagogik konstituiert sich hier als spezialwissenschaftliche Disziplin der Erziehungswissenschaft im Sinne der Theorie und Praxis eines eigenständigen Erziehungsbereichs, jenes Erziehungsfeldes, das außerhalb von Familie und Schule liegt.

---

1) Vgl. hier S. 124 , Anm. 1

2) Vgl. hier S. 142, insbesondere S. 143 , Anm. 1

Sozialpädagogik als spezielle Pädagogik im Hinblick auf einen bestimmten pädagogischen Bereich ist jedoch nur so lange sinnvoll, als Sozialpädagogik zum einen nur in diesem Bereich tätig wird, sich mit ihren Maßnahmen allein auf diesen Bereich konzentriert, und zum anderen nur pädagogische Ziele verfolgt und rein pädagogische Mittel und Wege benutzt, sie zu erreichen. Doch schon in jener Zeit wies Sozialpädagogik deutlich über diese Grenzen hinaus, und die heutige Sozialpädagogik hat sie, wie die Darstellung der aktuellen Positionen zeigte, endgültig überschritten. Kritisch-rationalistische, offensive und marxistische Sozialpädagogik zielen hier in dieselbe Richtung: sowohl die Beschränkung auf den Aufgabenbereich außerhalb von Familie und Schule als auch die auf den Adressatenkreis von Kindern und Jugendlichen gilt als überholt und aufgehoben. Übereinstimmung besteht auch darin, Sozialpädagogik und Sozialarbeit als einheitliches Funktionssystem gesellschaftlicher Hilfen zu betrachten, d. h. die primär pädagogisch ausgerichtete Arbeit zu ergänzen durch die materiellen und sozialen Maßnahmen.

Eine Theorie, die die Bewältigungsmöglichkeiten für die Konflikte im Sozialisationsprozeß der Sozialpädagogik und Sozialarbeit integriert, hier einen umgreifenden Bezug schafft, hat notwendig einen anderen wissenschaftstheoretischen Ort im Rahmen der Erziehungswissenschaft als z. B. Schulpädagogik oder Familienpädagogik, ist diesen nicht mehr nebengeordnet im Sinne der Spezifikationen auf verschiedene Erziehungsbereiche.

Die spezifische Standortbestimmung ergibt sich für die einzelnen Schulen entsprechend ihrem jeweiligen Verständnis von Sozialpädagogik/Sozialarbeit und Erziehungswissenschaft. Da marxistische Sozialpädagogik/Sozialarbeit kaum etwas mit Erziehung und Pädagogik zu tun hat, sondern sich

der Kritik der Politischen Ökonomie unterordnet, von der sie ihre Ziele und Aufgaben ebenso erhält wie ihre wissenschaftliche Basis, ihr theoretisches Fundament, ist das Verhältnis zur Erziehungswissenschaft hier ohne Belang. Hinweise auf einen pädagogisch-sozialpädagogischen Zusammenhang wurden zumindest in der Literatur dieser Position vergeblich gesucht. Für eine Sozialpädagogik/Sozialarbeit, die ihren pädagogischen Gehalt aufgibt und sich politisch-revolutionär definiert, steht Pädagogik als Bezugsrahmen nicht zur Diskussion.

Rössners Ein- und Zuordnung der Sozialpädagogik/Sozialarbeit als Subtheorie der Erziehungswissenschaft, die selbst wiederum als Subtheorie der Soziologie ausgewiesen wird, ist als logisch stringent, in sich schlüssig und seinem eigenen Ansatz adäquat zu bezeichnen. Doch werden die dieser Einteilung zugrundeliegenden Prämissen hier nicht geteilt, da eine Definition von Erziehungswissenschaft als Interaktionswissenschaft, als technologisch orientierte Teil-Theorie der Soziologie, dem spezifischen Charakter von Pädagogik, der besonderen Aufgabe Erziehung, nicht gerecht wird. Dementsprechend verkürzt ist sein Verständnis von Sozialpädagogik/Sozialarbeit als Teil-Theorie der Erziehungswissenschaft. Hier ist nicht ein wesenhaft pädagogischer Sinngehalt das Bindeglied beider Disziplinen, ausschlaggebend für die Zuordnung, sondern eine Spezialisierung im Bereich der Verhaltensformung und -steuerung.

Wenn dagegen die kritisch-emanzipatorische Position Sozialpädagogik als eine erziehungswissenschaftliche Teildisziplin bestimmt, meint sie damit keine Sub-Theorie im Sinne Rössners, keine Theorie, die der Erziehungswissenschaft hierarchisch untergeordnet ist, sondern eine autonome Wissenschaft, deren innere Einheit in einer pädagogischen Sinngebung liegt. Erziehungswissenschaftliche Disziplin heißt demnach auch nicht, daß nur pädagogische Theorien, nur durch die Erziehungswissenschaft gewonnene Erkennt-

nisse in der Sozialpädagogik Verwendung finden, sondern daß Theorienkomplexe unterschiedlicher, für sie relevanter Grundwissenschaften unter einer spezifisch pädagogischen Fragestellung integriert werden.

Hinter diese Konzeption einer integralen Disziplin wird auch der zukünftige - in den oben skizzierten Thesen angesprochene - systematische Entwurf einer Sozialpädagogik und Sozialarbeit umgreifenden Wissenschaft nicht mehr zurück können. Wenn dadurch auch eine - im Rahmen herkömmlicher Wissenschaftssystematik bleibende - eindeutige und unkomplizierte Abgrenzung zu anderen akademischen Disziplinen erschwert wird, so liegt im Sachverhalt der Integration verschiedener Wissenselemente doch zugleich eine Stärke, die mit zunehmender Arbeitsteilung, Differenzierung und Parzellierung des Systems Wissenschaft wachsende Bedeutung gewinnt: Das Ausgehen von konkreten und komplexen Problemsituationen, die nur durch eine Zusammenschau der einwirkenden Bedingungsfaktoren hinreichend beschrieben, erklärt, kritisiert und gelöst werden können.

Zur Bewältigung dieser Problemsituationen existieren eigene sozialpädagogische Institutionen, in denen versucht werden kann, für die zugrundeliegenden Sozialisationskonflikte Lösungsmöglichkeiten im Sinne der Betroffenen zu erarbeiten und durchzusetzen. Zugleich eröffnet das Ausgehen von erfahrbaren Sozialisationsproblemen und Identitätskonflikten, von artikulierten oder latent gebliebenen Bedürfnissen, eine spezifische Betrachtungsweise individueller und gesellschaftlicher Entwicklung, die für alle Erziehungsinstitutionen relevante Erkenntnisse hervorbringt und als Fragestellung auch in diesen anderen Bereichen problematisiert werden muß.

Daraus ergeben sich Ansätze zu einer Verhältnisbestimmung von Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft: Während die allgemeine Pädagogik primär den "normalen" lebenslangen

Sozialisationsprozeß des Menschen im Auge hat, Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen von Erziehung und Bildung im Normalfall untersucht, richtet Sozialpädagogik ihr Interesse auf die Entwicklung von gefährdeten und/oder benachteiligten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Sozialpädagogik setzt dort an, wo Menschen besonderer, zusätzlicher Hilfe und Zuwendung bedürfen, wo die allgemeinen Einrichtungen und Maßnahmen der Pädagogik nicht oder nicht mehr greifen.

Als innovative Handlungswissenschaft, die von individuellen und gesellschaftlich bedingten Sozialisationskonflikten ausgeht und sie im Sinne der Betroffenen zu definieren versucht, kann Sozialpädagogik als Objekttheorie zudem in andere Erziehungsbereiche hineinwirken und die dort wirksamen gesellschaftlichen Anforderungen kritisch beleuchten. Sie kann so mithelfen, das Bewußtsein von der Notwendigkeit wachzuhalten, Erziehung nicht allein als gesellschaftlichen Zugriff auf noch nicht oder unangemessen sozialisierte Individuen zu begreifen, sondern vor allem als Identitätshilfe mit dem Ziel zunehmender Selbstbestimmung und Emanzipation. Ihr spezifisches Wissen um emanzipations- und identitätsgefährdende Prozesse gewinnt sie aus der Analyse der Persönlichkeitsgenese benachteiligter und konfliktanfälliger Individuen. Sie unterstützt und korrigiert damit die in den "normalen" Erziehungsinstitutionen ablaufenden Prozesse und beeinflußt zugleich die entsprechende Theoriebildung.

Aufgrund ihrer integralen Ausrichtung fördert Sozialpädagogik auch das Bewußtsein von der Notwendigkeit, Erziehung als Integral komplexer Bedingungsfaktoren zu begreifen, die nur mit zusätzlicher Hilfe der besonderen Sichtweisen und Erkenntnisse anderer Grundlagendisziplinen hinreichend erkannt werden können. Sie ergänzt erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und Aussagen um relevante Erklärungssysteme anderer Einzelwissenschaften.

Dieses Problem der Integration unterschiedlicher Problemsichtweisen und Wissensbereiche reicht in den metatheoretischen Bereich sozialpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Aussagen. Die bisher aufgezeigten grundlegenden Bausteine einer emanzipativen Sozialpädagogik können nur zu einer Erziehungswissenschaft in eine sinnvolle Beziehung gesetzt werden, die auf derselben methodologischen Basis fußt, d. h. keine den eigenen Intentionen zuwiderlaufenden Theorieelemente entwickelt.

Diese Position ist in jener kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft gegeben, wie sie gegenwärtig vor allem durch die Namen Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki und Ilse Dahmer [1] repräsentiert wird. Eine solche Pädagogik, die im Sinne kritischer Theorie forscht und arbeitet, im Begriff der Emanzipation ihren konstitutiven Wert erblickt, bietet der Sozialpädagogik nicht nur grundsätzliche Einsichten in das Wesen pädagogischen Denkens und Handelns, sondern auch fundiertes Wissen über Entstehungsbedingungen von Mündigkeit und Selbstbestimmung sowie über geeignete erzieherische Mittel zu ihrer Förderung und Realisierung. So können Pädagogik und Sozialpädagogik in ein fruchtbares Austauschverhältnis treten, von dem nicht nur beide Disziplinen profitieren, sondern vor allem auch die Menschen auf ihrem Weg in größere Freiheit und mehr Selbstbestimmung.

---

1) Vgl. Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, a.a.O.

Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, 2. Aufl.

Blankertz, Herwig: Pädagogische Theorie und empirische Forschung, a.a.O.

Dahmer, Ilse: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung. In: didactica, 3. Jg. 1969, S. 16 - 32 und 4. Jg. 197o, S. 157 - 165

Klafki, Wolfgang: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik, a.a.O.

Verzeichnis der benutzten Literatur

ADORNO, Theodor W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Luchterhand, Neuwied, Berlin, 1969

ADORNO, Theodor W.: Einleitungsvortrag zum 16. Deutschen Soziologentag. In: ADORNO, Theodor, W. (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages. Enke, Stuttgart, 1969

ADORNO, Theodor W. (Hrsg.): Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft? Verhandlungen des 16. Deutschen Soziologentages. Enke, Stuttgart, 1969

AICH, Prodosh: Politische Perspektiven für die soziale Arbeit im Kapitalismus. In: HOLLSTEIN, Walter, MEINHOLD, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Fischer, Frankfurt a.M., 1973

ALBERT, Hans: Theorie und Prognose in den Sozialwissenschaften. In: ULICH, Dieter (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik. Beltz, Weinheim, Basel, 1972

ARBEITSKREIS Kritischer Sozialarbeiter (AKS), Berlin: Sozialarbeit zwischen Verwaltung und Caritas oder: Was die Sozialarbeiter hindert, die Interessen der "Klienten" zu vertreten. In: HOLLSTEIN, Walter, MEINHOLD, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Fischer, Frankfurt a.M., 1973

ARLT, Ilse: Wege zu einer Fürsorgewissenschaft. Wien, 1958

AUTORENKOLLEKTIV: Gefesselte Jugend. Fürsorgeerziehung im Kapitalismus. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1971

BARABAS, Friedrich, BLANKE, Thomas, SACHSSE, Christoph, STASCHEIT, Ulrich: Jahrbuch der Sozialarbeit 1976. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg, 1975

BÄUERLE, Wolfgang: Sozialarbeit und Gesellschaft. Beltz, Weinheim, Berlin, 1967

BÄUERLE, Wolfgang: Soziale Intervention unter Systemzwang - Aspekte der Entwicklung in Theorie und Technologie der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 24. Jg. (1973), H. 8, S. 282 - S. 304

BAUMANN, Hans-Werner: "Social-Pädagogik". In: Neue Sammlung, 7. Jg. (1967), H. 2, S. 161 - S. 168

BÄUMER, Gertrud: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Handbuch der Pädagogik. Bd. V., hrsg. von Herman NOHL und Ludwig PALLAT. Beltz, Langensalza, 1929, Neudruck 1966

BECK, Joseph: Über Sozialpädagogik. In: Pharus, 1. Jg. (1910), H. 3, S. 193 - S. 204 und S. 289 - S. 300

BEHREND, Felix: Bildung und Kulturgemeinschaft. Quelle & Meyer, Leipzig, 1922

BERGEMANN, Paul: Soziale Pädagogik. In: Die Deutsche Schule, 1. Jg. (1897), S. 513 - S. 518 und S. 593 - S. 602

BERGEMANN, Paul: Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik. Hofmann, Gera, 1900

BLANKERTZ, Herwig: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Zur Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 5, Bochum, 1966

BLÄTTNER, Fritz: Geschichte der Pädagogik. Quelle & Meyer, Heidelberg, 13. Aufl. 1968

BÖNDEL, Margret: Der Auftrag der Sozialpädagogik in der Lehrerbildung. In: Pädagogische Rundschau, 16. Jg. (1962), H. 12, S. 906 - S. 914

BORNEMANN, Ernst: Sozialpädagogik als akademisches Forschungs- und Lehrfach. In: Loccumer Protokolle, 14. Jg. (1966), S. 6 - S. 12

BORNEMANN, Ernst, FREYMANN, Dieter: Sozialpädagogik als wissenschaftliches Lehr- und Forschungsfach. In: Pädagogische Rundschau, 24. Jg. (1970), H. 1, S. 21 - S. 34

BORNEMANN, Ernst und Gustav von MANN-TIECHLER (Hrsg.): Handbuch der Sozialerziehung. Bd. I. Herder, Freiburg im Breisgau, 1963, Bd. II und Bd. III Herder, Freiburg im Breisgau, 1964

BÖTTCHER, Hans: Sozialpädagogik im Überblick. Versuch einer systematischen Agogik. Herder, Freiburg, Basel, Wien, 1975

BRAKELMANN, Günter: Kirche und Sozialismus im 19. Jahrhundert. Die Analyse des Sozialismus und Kommunismus bei Johann Hinrich Wichern und bei Rudolf Todt. Luther, Witten, 1966

BRANDT, Gustav A.: Pädagogik und soziale Arbeit. Umrisse einer Erziehungslehre aus mehrdimensionaler Sicht. Luchterhand, Neuwied, Berlin, 1971

BRENTANO, Margherita von: Die unbescheidene Philosophie. Der Streit um die Theorie der Sozialwissenschaften. In: ULICH, Dieter (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik. Beltz, Weinheim, Berlin, 1972

BREZINKA, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim, Berlin, Basel, 1971

Der Große BROCKHAUS. 16. völlig neubearbeitete Aufl. in 12 Bänden, Bd. XI. Brockhaus, Wiesbaden, 1957

BUCHENAU, Artur: Sozialpädagogik. Quelle & Meyer, Leipzig, 1925

BUNDESMINISTER für Jugend, Familie und Gesundheit (Hrsg.): Mehr Chancen für die Jugend. Zu Inhalt und Begriff einer offensiven Jugendhilfe. Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit. Bd. XIII. Kohlhammer, Stuttgart, 1974

CLAUSEN, F.: Von der Soziologie über die Ethik zur Sozialpädagogik. In: Die berufsbildende Schule, 6. Jg. (1954), H. 1, S. 2 - S. 6

CURRICULUM-ARBEITSGRUPPE an der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.): Stufenmodell für soziale Berufe. Ein Verbund von Praxis und Theorie. Luchterhand, Neuwied, Berlin, 1973

CZEMPIEL, Ernst-Otto: Die Bundesrepublik und Amerika: Von der Okkupation zur Kooperation. In: LÖWENTHAL, Richard, SCHWARZ, Hans-Peter (Hrsg.): Die zweite Republik. 25 Jahre Bundesrepublik Deutschland - eine Bilanz. Seewald, Stuttgart, 1974

DAHMER, Ilse: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung. In: didactica, 3. Jg. (1969), S. 16 - S. 32 und 4. Jg. (1970), S. 157 - S. 165

DENNINGER, Erhard: Jugendfürsorge und Grundgesetz. In: GIESECKE, Hermann (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1973

DIESTERWEG, Adolph: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Bd. I. Bädeker, Essen, 4., verbesserte und in der Literatur fortgeführte Aufl. 185o

DUDEN. Bedeutungswörterbuch. hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. Dudenverlag, Mannheim, Wien, Zürich, 197o

EDELHEIM, John: Über den Begriff "Sozialpädagogik". In: Die Deutsche Schule, 5. Jg. (19o1), S. 525 - S. 536

ERHARD, Ludwig, MÜLLER-ARMACK, Alfred (Hrsg.): Soziale Marktwirtschaft Ordnung der Zukunft. Manifest 72. Ullstein, Frankfurt, Berlin, Wien, 1972

FEUERSTEIN, Thomas: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. Kösel, München, 1973

FISCHER, Karl: Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Wilckens, Eisenach, 1892

FISCHER, Wolfgang: Kritik der lebensphilosophischen Ansätze der Pädagogik. In: Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. H. 4, Bochum, 1966

FLITNER, Andreas: Sozialpädagogik und Schule. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, 25. Jg. (1974), H. 2, S. 33 - S. 47

FRIEDLÄNDER, Walter, PFAFFENBERGER, Hans (Hrsg.): Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit. Luchterhand, Neuwied, Berlin, 2. durchgesehene Aufl. 1969

FURCK, Carl-Ludwig: Die Aufgaben der Sozialpädagogik in der Gegenwart. In: Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart, zusammengestellt von Klaus MOLLENHAUER. Beltz, Weinheim, 1966

GIESECKE, Hermann: Einführung in die Pädagogik. Juventa, München, 5. überarbeitete und erweiterte Aufl. 1973

GIESECKE, Hermann (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1973

GIESECKE, Hermann, KLÖNNE, Arno, OTTEN, Dieter: Gesellschaft und Politik in der Bundesrepublik. Fischer, Frankfurt a.M., 1976

GREIFFENHAGEN, Martin (Hrsg.): Emanzipation. Hoffmann & Campe, Hamburg, 1973

HAAG, Fritz, PAROW, Eduard, PONGRATZ, Lieselotte, REHN, Gerhard: Überlegungen zu einer Metatheorie der Sozialarbeit. In: OTTO, Hans-Uwe, SCHNEIDER, Siegfried (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. 1. Halbband. Luchterhand, Neuwied, Berlin, 1973

HAASE, Kurt: Drei Wege der sozialen Erziehung. In: SCHREIBER, Georg, HAASE, Kurt (Hrsg.): Christliche Existenz und Erziehung. Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, Münster, o.J.

HAASE, Kurt: Sozialpädagogik. Sozialerziehung. In: Lexikon der Pädagogik. In vier Bänden. hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Münster und dem Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft, Salzburg. Bd. IV. Herder, Freiburg, Basel, Wien, 3. Aufl. 1962

HABERMAS, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1968

HABERMAS, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. In: HABERMAS, Jürgen: Technik und Wissenschaft als "Ideologie". Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1968

HABERMAS, Jürgen: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. Erwiderung eines Pamphlets. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Köln, Opladen, 1964. wiederabgedruckt in: ADORNO, Theodor, W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Luchterhand, Neuwied, Berlin, 1969

HABERMAS, Jürgen: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Luchterhand, Neuwied, Berlin, 1963

HABERMAS, Jürgen - LUHMANN, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung? Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1971

HABRICH, L.: Über Sozialpädagogik. Nach O. Willmann. In: Der Schulfreund, 59. Jg. (19o3), H. 1, S. 22 - S. 42

HARDER, Johannes: Zur Frage der sozialen Erziehung. In: Die Deutsche Schule, 48. Jg. (1956/57), H. 3, S. 1o7 - S. 113

HENTIG, Hartmut von: Versuch einer Einführung. In: Sozialisierung in der asozialen Gesellschaft - Beiträge zu einer offensiven Sozialpädagogik. Neue Sammlung, 7. Jg. (1967), H. 5, S. 382 - S. 39o

Der Große HERDER. Nachschlagewerk für Wissen und Leben. 5., neubearbeitete Aufl. von Herders Konversationslexikon. Bd. VIII. Herder, Freiburg, 1956

HERRMANN, Gertrud: Die sozialpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre. Beltz, Weinheim, Berlin, 1956

HOFFMANN, Erika: Der sozialpädagogische Auftrag des Kindergartens. In: BESSER, Luise u.a. (Hrsg.): Beiträge zur Sozialpädagogik. Wege zu modernen Formen. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1961

HOFFMANN, Erika: Die Einordnung des Schulkindergartens in das Schulwesen. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt a.M., 1968

HOFFMANN, Erika: Sozialpädagogik und Gruppenpädagogik. In: BESSER, Luise u.a. (Hrsg.): Beiträge zur Sozialpädagogik. Wege zu modernen Formen. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1961

HOFMANN, Werner: Wissenschaft und Ideologie. In: ULICH, Dieter (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik. Beltz, Weinheim, Basel, 1972

HOLLSTEIN, Walter: Hilfe und Kapital. Zur Funktionsbestimmung der Sozialarbeit. In: HOLLSTEIN, Walter, MEINHOLD, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Fischer, Frankfurt a.M., 1973

HOLLSTEIN, Walter: Sozialarbeit im Kapitalismus. Themen und Probleme. In: HOLLSTEIN, Walter, MEINHOLD, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Fischer, Frankfurt a.M., 1973

HOLLSTEIN, Walter, MEINHOLD, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Fischer, Frankfurt a.M., 1973

HOLTSTIEGE, Hildegard: Sozialpädagogik? Zur Geschichte eines Theorie-Dilemmas. Henn, Kastellaun, 1976

HORKHEIMER, Max: Ideologie und Handeln. In: ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max, MARCUSE, Herbert: Kritische Theorie der Gesellschaft. Bd. IV. ohne Verlagsangabe, o.J.

HORKHEIMER, Max: Kritische Theorie. hrsg. von SCHMIDT, Alfred. 2 Bde. Fischer, Frankfurt a.M., 1968

HORKHEIMER, Max: Traditionelle und kritische Theorie. In: Zeitschrift für Sozialforschung, 1937. wiederabgedruckt in: HORKHEIMER, Max: Kritische Theorie. hrsg. von SCHMIDT, Alfred. Bd. II. Fischer, Frankfurt a.M., 1968

HORNSTEIN, Walter: Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven. In: GIESECKE, Hermann (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1973

HUTH, Albert: Leitfaden der Sozialpädagogik in der Volksschule. Auf der Grundlage der Sozialpsychologie. Herder, Freiburg, Basel, Wien, 1965

IBEN, Gerd: Bereiche und Begriffe der Sozialpädagogik und Sozialarbeit. In: KLAFKI, Wolfgang u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 3. Fischer, Frankfurt a.M., 1971

IBEN, Gerd: Die Sozialpädagogik und ihre Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 15. Jg. (1969), H. 4, S. 385 - S. 4o1

ISRAEL, Joachim: Der Begriff Entfremdung. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1972

JANTKE, Carl: Der vierte Stand. Die gestaltenden Kräfte der deutschen Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert. Herder, Freiburg, 1955

KAPPELER, Manfred: Sozialpädagogik und Sozialarbeit als Funktion des bürgerlichen Staates. In: Erziehung und Klassenkampf, 4. Jg. (1974), Nr. 15, S. 115 - S. 122

KEIL, Siegfried: Sozialpädagogik. In: KEIL, Siegfried (Hrsg.): Familien- und Lebensberatung. Ein Handbuch. Kreuz, Stuttgart, Berlin, 1975

KHELLA, Karam: Theorie und Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Achenbach, Giessen, Lollar, 1974

KLAFKI, Wolfgang: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie. In: KLAFKI, Wolfgang u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 3, Fischer, Frankfurt a.M., 1971

KLAFKI, Wolfgang: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg. (1971), H. 3, S. 351 - S. 385

KLAFKI, Wolfgang: Erziehungsziele und sozio-kulturelle Gruppen und Schichten - die Notwendigkeit ideologiekritischer Untersuchungen. In: KLAFKI, Wolfgang u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 2. Fischer, Frankfurt a.M., 197o

KLÖNNE, Arno: Arbeiterbewegung und Gewerkschaften. In: GIESECKE, Hermann, KLÖNNE, Arno, OTTEN, Dieter: Gesellschaft und Politik in der Bundesrepublik. Fischer, Frankfurt a.M., 1976

KLOTHEN, Norbert, VOLLMER, Rainer: Stabilität und Wachstum in der Wirtschaftspolitik. In: LÖWENTHAL, Richard, SCHWARZ, Hans-Peter: Die zweite Republik. 25 Jahre Bundesrepublik Deutschland - eine Bilanz. Seewald, Stuttgart, 1974

KMK-Beschluß vom 2o.3.1969: Rahmenordnung für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft. 1939. Sammlung für die Beschlüsse der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD. 2, Luchterhand

KNIRCK, Erich: Sozialpädagogik. Ein Schlagwort oder mehr? Rau, Düsseldorf, 2. Aufl. 1963

KÖLNER Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 7. Jg. (1955), H. 3

KÖNIG, René: Die Begriffe Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 7. Jg. (1955), H. 3, S. 348 - S. 42o

KOSMALE, Arno: Sozialarbeit im Wandel. In: Soziale Arbeit, 18. Jg. (1969), H. 4, S. 157 - S. 161

KÜCHENHOFF, Werner: Sozialpädagogik. In: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe in vier Bänden. hrsg. vom Willmann-Institut München-Wien. Bd. IV. Herder, Freiburg, Basel, 1971

KUCZYNSKI, Jürgen: Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland 175o - 1939. Verlag Neues Leben, Berlin, 1958

LEFÈBVRE, Henri: Der dialektische Materialismus. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 5. Aufl. 1971

LEMPERT, Wolfgang: Bildungsforschung und Emanzipation. In: ULICH, Dieter (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik. Beltz, Weinheim, Basel, 1972

LÖWENTHAL, Richard: Vom kalten Krieg zur Ostpolitik. In: LÖWENTHAL, Richard, SCHWARZ, Hans-Peter (Hrsg.): Die zweite Republik. 25 Jahre Bundesrepublik Deutschland - eine Bilanz. Seewald, Stuttgart, 1974

LUCHT, Klaus: Innovationsproblem: Zusammenarbeit von Schule und Sozialpädagogik. In: Sozialpädagogik, 15. Jg. (1973), H. 2, S. 61 - S. 72

LUKAS, Helmut: Theorien für die Praxis? Wissenschaftsalternativen in der Sozialpädagogik/Sozialarbeit. In: LUKAS, Helmut, MEES-JACOBI, Jutta, SCHMITZ, Irmtraud, SKIBA, Ernst-Günther (Hrsg.): Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Eine Einführung. Zur Praxis, Forschung und Theorie. Spiess, Berlin, 1977

LÜTGE, Friedrich: Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. Ein Überblick. Springer, Berlin, Göttingen, Heidelberg, 2. verbesserte und wesentlich vermehrte Aufl. 196o

MAGER, Friedrich, SPINNARKE, Ulrich: Was wollen die Studenten? Fischer, Frankfurt a.M., 1967

MARX, Karl: Ökonomisch-philosophische Manuskripte (1844). In: MARX/ENGELS Studienausgabe in vier Bänden. hrsg. von FETSCHER, Iring. Bd. II. Fischer, Frankfurt a.M., 1966

MARX, Karl: Zur Kritik der Politischen Ökonomie. In: Marx, Karl, ENGELS, Friedrich Werke (MEW). Bd. XIII, Dietz, Berlin, 1961

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich: Manifest der Kommunistischen Partei. In: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich Werke (MEW). Bd. IV. Dietz, Berlin, 1972

MICHEL, Ernst: Sozialgeschichte der industriellen Arbeitswelt. Knecht, Frankfurt a.M., 1947

MITTEILUNGEN. Zur Orientierung über den Begriff "Sozialpädagogik". In: Die Deutsche Schule, 4. Jg. (19oo), S. 3o5 - S. 3o9

MOLLENHAUER, Klaus: Bewertung und Kontrolle abweichenden Verhaltens - Aporien bürgerlich-liberaler Pädagogik. In: GIESECKE, Hermann (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1973

MOLLENHAUER, Klaus: Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Beltz, Weinheim, Berlin, 1959

MOLLENHAUER, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik. Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Beltz, Weinheim, Berlin, 1964. 5. ergänzte Aufl. 1974

MOLLENHAUER, Klaus: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. Juventa, München, 4. Aufl. 197o

MOLLENHAUER, Klaus: Gesellschaft in pädagogischer Sicht. Sozialpädagogik, Sozialpädagogische Einrichtungen. In: Fischer Lexikon der Pädagogik. hrsg. von GROOTHOFF, Hans H. Fischer, Frankfurt a.M., 1964

MOLLENHAUER, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß. Juventa, München, 1972

MOLLENHAUER, Klaus: Was heißt "Sozialpädagogik"? In: Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart. zusammengestellt von Klaus MOLLENHAUER. Beltz, Weinheim, 1966

MÜHE, Hans: Sozialpädagogische Aktivitäten in der Gesamtschule. In: Gesamtschule, 4. Jg. (1972), H. 3, S. 18 - S. 21

MÜLLER-ARMACK, Alfred: Die Anfänge der Sozialen Marktwirtschaft - Zugleich eine Dokumentation ihrer Entwicklung in den Jahren 1945, 1946, 1947, 1948. In: LÖWENTHAL, Richard, SCHWARZ, Hans-Peter (Hrsg.): Die zweite Republik. 25 Jahre Bundesrepublik Deutschland - eine Bilanz. Seewald, Stuttgart, 1974

NATORP, Paul: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, Marburg, 3. Aufl. 1927

NATORP, Paul: Condorcets Ideen zur Nationalerziehung. In: NATORP, Paul: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Erstes Heft. Frommanns, Stuttgart, 2. verbesserte und vermehrte Aufl. 1922

NATORP, Paul: Der Streit um den Begriff der Sozialpädagogik. In: Die Deutsche Schule, 11. Jg. (1907), H. 10, S. 601 - S. 622

NATORP, Paul: Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. In: NATORP, Paul: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Zweites Heft. Frommans, Stuttgart, 3. Aufl. 1922

NATORP, Paul: Individuum und Gemeinschaft. Diederichs, Jena, 1921

NATORP, Paul: Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage. In: NATORP, Paul: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Erstes Heft. Frommans, Stuttgart, 2. verbesserte und vermehrte Aufl. 1922

NATORP, Paul: Pestalozzi unser Führer. In: NATORP, Paul: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Erstes Heft. Frommans, Stuttgart, 2. verbesserte und vermehrte Aufl. 1922

NATORP, Paul: Plato's Staat und die Idee der Sozialpädagogik. Heymanns, Berlin, 1895

NATORP, Paul: Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik. Mohr, Tübingen, 2. Aufl. 1908

NATORP, Paul: Rousseaus Sozialphilosophie. In: NATORP, Paul: Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Erstes Heft. Frommanns, Stuttgart, 2. verbesserte und vermehrte Aufl. 1922

NATORP, Paul: Soziale Erziehung. In: Volksbildungsarchiv. Bd. I. Berlin, 1909 - 1910, S. 5 - S. 27

NATORP, Paul: Sozialpädagogik. In: PRINZ, Peter (Hrsg.): Zeitgenössische Pädagogen. Strömungen und Strebungen. Schöningh, Paderborn, 1914

NATORP, Paul: Sozialpädagogik. Ihre Grundidee und ihre Konsequenzen. In: Dokumente des Fortschritts I, Berlin, 1908, S. 427 - S. 436

NATORP, Paul: Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Besorgt von PIPPERT, Richard. Schöningh, Paderborn, 7. Aufl. 1974

NATORP, Paul: Über die Grundlagen der Sozialpädagogik Pestalozzis. In: Schweizerische pädagogische Zeitschrift, 13. Jg. (1903), H. 6, S. 27 - S. 45

NATORP, Paul: Über Philosophie als Grundwissenschaft der Pädagogik. In: NATORP, Paul: Pädagogik und Philosophie. Drei pädagogische Abhandlungen. Besorgt von Wolfgang FISCHER unter Mitarbeit von Jörg RUHLOFF. Schöningh, Paderborn, 1964

NATORP, Paul: Zur Schulfrage. In: Ethische Kultur. Wochenschrift zur Verbreitung ethischer Bestrebungen, 1. Jg. (1893), H. 14, S. 109 - S. 111

NOHL, Herman: Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Vorwort von Elisabeth BLOCHMANN. Beltz, Weinheim, 1965

NOHL, Herman: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. Besorgt von Josef OFFERMANN. Schöningh, Paderborn, 1967

NOHL, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Schulte-Bumke, Frankfurt a.M., 7. Aufl. 1970

NOHL, Herman: Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Quelle & Meyer, Leipzig, 1927

NOHL, Herman: Pädagogische und politische Aufsätze. Diederichs, Jena, 1919

NOWICKI, Michael: Zur Geschichte der Sozialarbeit. Historischer Abriß und politischer Stellenwert von Sozialarbeit in einer "Geschichte von Klassenkämpfen". In: HOLLSTEIN, Walter, MEINHOLD, Marianne (Hrsg.): Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen. Fischer, Frankfurt a.M., 1973

OTTEN, Dieter: Die politische Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland. In: GIESECKE, Hermann, KLÖNNE, Arno, OTTEN, Dieter: Gesellschaft und Politik in der Bundesrepublik. Fischer, Frankfurt a.M., 1976

OTTEN, Dieter: Vom Wirtschaftswunder zum täglichen Kapitalismus. In: GIESECKE, Hermann,KLÖNNE, Arno, OTTEN, Dieter: Gesellschaft und Politik in der Bundesrepublik. Fischer, Frankfurt a.M., 1976

OTTO, Hans-Uwe: Professionalisierung und gesellschaftliche Neuorientierung - Zur Transformation des beruflichen Handelns in der Sozialarbeit. In: OTTO, Hans-Uwe, SCHNEIDER, Siegfried (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Zweiter Halbband. Luchterhand, Neuwied, Berlin, 1973

OTTO, Hans-Uwe, SCHNEIDER, Siegfried (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. 2 Bde. Luchterhand, Neuwied, Berlin, 1973

PESTALOZZI, Johann, Heinrich: Christoph und Else. In: PESTALOZZI Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Bd. VII. hrsg. von BUCHENAU, Artur, SPRANGER, Eduard, STETTBACHER, Hans. de Gruyter & Co, Berlin, Leipzig, 1940

PESTALOZZI, Johann, Heinrich: Lienhard und Gertrud. Teil I und Teil II (dritte Fassung). In: PESTALOZZI Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Bd. V. hrsg. von BUCHENAU, Artur, SPRANGER, Eduard, STETTBACHER, Hans. de Gruyter & Co, Berlin, Leipzig, 1930
Teil III, Teil IV (dritte Fassung) und Entwürfe zum verlorenen V. Teil. In: PESTALOZZI Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Bd. VI. hrsg. von BUCHENAU, Artur, SPRANGER, Eduard, STETTBACHER, Hans. Füssli, Zürich, 1960

POHL, Horst-Erich: Der Streit um den Begriff "Sozialpädagogik". In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 24. Jg. (1973), H. 2, S. 42 - S. 52

POPPER, Karl-Raimund: Logik der Forschung. Mohr, Tübingen, 4. verbesserte Aufl. 1971

POTTHOFF, Heinrich: Die Sozialdemokratie von den Anfängen bis 1945. Kleine Geschichte der SPD. Bd. I. Verlag Neue Gesellschaft GmbH, Bonn Bad-Godesberg, 1974

PROTOKOLL der 138. Plenarsitzung des Senats der Pädagogischen Hochschule Ruhr vom 5. Juli 1974

PROTOKOLL der 148. Plenarsitzung des Senats der Pädagogischen Hochschule Ruhr vom 18. April 1975

RAEDERSCHEIDT, Georg: Die sozialpädagogischen Aufgaben des Volksschullehrers. In: Mitteilungen der Pädagogischen Akademien in Preußen, 1. Jg. (1926), H. 1, S. 24 - S. 31

REIM, Max: Das Kind in der Gesellschaft. Abriß der Jugendwohlfahrt in Vergangenheit und Gegenwart. Reinhardt, München, 1925

Das REICHSGESETZ für Jugendwohlfahrt vom 9. Juli 1922 und Jugendgerichtsgesetz vom 16. Februar 1923 nebst Nebengesetzen. Bearbeitet und hrsg. von Paul DREWES und Emil SANDER. de Gruyter & Co, Berlin, Leipzig, 2. Aufl. 1928

RIEDL, Armin: Sozialpädagogik als Antwort auf Probleme der gegenwärtigen Gesellschaft. In: Christ und Schule. Beilage paed. 19. Jg. (1973), Nr. 2, S. 1 - S. 4 und S. 6 - S. 7

RISSMANN, Robert: Die "Sozialpädagogik" und die "Deutsche Schule". In: Die Deutsche Schule, 3. Jg. (1899), S. 765 - S. 776

RITTER, Gerhard A., KOCKA, Jürgen (Hrsg.): Deutsche Sozialgeschichte. Dokumente und Skizzen. Bd. II. Beck, München, 1974

RÖHRS, Hermann: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Beltz, Weinheim, Berlin, Basel, 1969

RÖHRS, Hermann: Zur Problematik der sozialen Erziehung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 5. Jg. (1953), H. 2, S. 57 - S. 64

RÖSSNER, Lutz: Entwurf einer Theorie der Sozialarbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 2. Jg. (1971), H. 3, S. 196 - S. 223

RÖSSNER, Lutz: Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft. Eine einführende System-Skizze. Reinhardt, München, Basel, 1977

RÖSSNER, Lutz: Sozialpädagogik. In: Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe. hrsg. von Josef SPECK und Gerhard WEHLE. Bd. II. Kösel, München, 197o

RÖSSNER, Lutz: Theorie der Sozialarbeit. Ein Entwurf. Reinhardt, München, Basel, 1973

RÜNGER, Helmut: Einführung in die Sozialpädagogik. Luther, Witten, 1964

SCHÄFER, Hermann, SCHALLER, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik. Quelle & Meyer, Heidelberg, 2. verbesserte und erweiterte Aufl. 1973

SCHÄFERS, Bernhard: Sozialstruktur und Wandel der Bundesrepublik Deutschland. Ein Studienbuch zu ihrer Soziologie und Sozialgeschichte. Enke, Stuttgart, 1976

SCHERPNER, Hans: Geschichte der Jugendfürsorge. Bearbeitet von Hanna SCHERPNER. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1966

SCHERPNER, Hans: Theorie der Fürsorge. hrsg. von Hanna SCHERPNER. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1962

SCHLIEPER, Friedrich: Sozialerziehung - Sozialpädagogik. Sinn der Sozialerziehung und Aufgaben der Sozialpädagogik. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1964

SCHMIDT, Wolfgang: Sozialpädagogische Erziehung in Elternhaus und Schule. In: Lebendige Schule, 7. Jg. (1952), H. 5, S. 343 - S. 352

SCHWARZ, Hans-Peter: Die außenpolitischen Grundlagen des westdeutschen Staates. In: LÖWENTHAL, Richard, SCHWARZ, Hans-Peter (Hrsg.): Die zweite Republik. 25 Jahre Bundesrepublik Deutschland - eine Bilanz. Seewald, Stuttgart, 1974

SCHWARZ, Hans-Peter: Vom Reich zur Bundesrepublik. Deutschland im Widerstreit der außenpolitischen Konzeptionen in den Jahren der Besatzungsherrschaft 1945 - 1949. Luchterhand, Neuwied, Berlin, 1966

SEIDEL, Robert: Das Ziel der Erziehung vom Standpunkt der Sozialpädagogik. Füssli, Zürich, 2. Aufl. 1915

SIEGEL, Elisabeth: Sozialpädagogik. In: Pädagogisches Lexikon. hrsg. von Hans-Hermann GROOTHOFF und Martin STALLMANN. Kreuz, Stuttgart, 1961

SIEGMUND-SCHULTZE, Friedrich: Sozialpädagogik - Aufgaben, Ziele und Wege. In: Soziale Welt, 1. Jg. (195o), H. 4, S. 3 - S. 16

SKIBA, Ernst-Günther: Der Sozialarbeiter in der gegenwärtigen Gesellschaft. Beltz, Weinheim, Berlin, Basel, 1969

SMALLEY, Ruth, E.: Praxisorientierte Theorie der Sozialarbeit. Beltz, Weinheim, Basel, 1974

STOJANOVIĆ, Svetozar: Kritik und Zukunft des Sozialismus. Fischer, Frankfurt a.M., 1972

STRUKTURÜBERLEGUNGEN für die Pädagogische Hochschule Ruhr bis 1977. Verabschiedet vom Senat der Pädagogischen Hochschule Ruhr am 5. Juli 1974

TEWS, J.: Sozialpädagogische Reformen. Beyer & Söhne, Langensalza, 19oo

THIERSCH, Hans: Institution Heimerziehung. In: GIESECKE, Hermann (Hrsg.): Offensive Sozialpädagogik. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1973

TILLMANN, Klaus-Jürgen: Sozialpädagogische Arbeit in der Gesamtschule. In: Die Deutsche Schule, 64. Jg. (1972), H. 12, S. 8o6 - S. 816

TÖNNIES, Ferdinand: Gemeinschaft und Gesellschaft. Curtius, Berlin, 6. und 7. Aufl. 1926

TOPITSCH, Ernst: Ideologie. In: Staatslexikon. hrsg. von der Görres-Gesellschaft. Herder, Freiburg, 6., völlig neubearbeitete und erweiterte Aufl. 1959

TREUE, Wilhelm: Deutsche Geschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Kröner, Stuttgart, 3. erweiterte Aufl. 1965

TROEBST, Christian: Studium oder Klassenkampf? Kreuz, Stuttgart, 1973

TUGGENER, Heinrich: Social Work. Versuch einer Darstellung und Deutung im Hinblick auf das Verhältnis von Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Beltz, Weinheim, Berlin, Basel, 1971

ULICH, Dieter: Probleme und Möglichkeiten erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: ULICH, Dieter (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Probleme einer sozialwissenschaftlichen Pädagogik. Beltz, Weinheim, Basel, 1972

VAHSEN, Friedhelm: Einführung in die Sozialpädagogik. Kohlhammer, Stuttgart, 1975

WEBER, Max: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: WEBER, Max: Die protestantische Ethik. Eine Aufsatzsammlung. Siebenstern Taschenbuch, München, Hamburg, 2., durchgesehene und erweiterte Aufl. 1969

WEISGERBER, Leo: Vom Weltbild der deutschen Sprache. Schwann, Düsseldorf, 1950

WENIGER, Erich: Herman Nohl und die sozialpädagogische Bewegung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1. Beiheft, 1959, S. 5 - S. 20

WICHERN, Johann, H.: Die innere Mission der deutschen evangelischen Kirche. Eine Denkschrift an die deutsche Nation im Auftrage des Centralausschusses für die innere Mission. Agentur des Rauhen Hauses, Horn bei Hamburg, 2. Aufl. 1849

WILHELM, Theodor: Modelle der deutschen Gemeinschaftserziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 4. Jg. (1958), H. 3, S. 205 - S. 231

WILHELM, Theodor: Pädagogik der Gegenwart. Kröner, Stuttgart, 1959

WILHELM, Theodor: Zum Begriff Sozialpädagogik. In: Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart. zusammengestellt von Klaus MOLLENHAUER. Beltz, Weinheim, 1966

WILLMANN, Otto: Aus Hörsaal und Schulstube. Herdersche Verlagshandlung, Freiburg, 1904

WÖRTERBUCH der Soziologie. hrsg. von Wilhelm BENSDORF. Enke, Stuttgart, 2., neubearbeitete und erweiterte Ausgabe 1969

WURZBACHER, Gerhard: Beobachtungen zum Anwendungsbereich der Tönniesschen Kategorien Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 7. Jg. (1955), H. 3, S. 443 - S. 462

WURZBACHER, Gerhard: Primärgruppen in der "Massengesellschaft". In: WURZBACHER, Gerhard (Hrsg.) unter Mitarbeit von KAPPE, Dieter, KEIL, Siegfried, RECUM, Hasso von: Gruppe, Führung, Gesellschaft. Juventa, München, 1961

ZANDER, Hartwig: Sozialarbeit und Armut - Der Begriff der Armut in seiner Bedeutung für eine marxistische Theorie der Sozialarbeit. In: OTTO, Hans-Uwe, SCHNEIDER, Siegfried (Hrsg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit. Erster Halbband. Luchterhand, Neuwied, Berlin, 1973

ZORELL, Elisabeth: Erziehungslehre für sozialpädagogische Berufe. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2., neubearbeite und erweiterte Aufl. 1963

Lebenslauf

| | |
|---|---|
| 5.3. 1952 | in Hagen geboren |
| 1958 - 1962 | Volksschule, Hagen |
| 1962 - 197o | Städtisches Mädchengymnasium Ricarda-Huch-Schule, Hagen<br>(Abitur) |
| 197o - 1973 | Lehrerstudium an der PH Ruhr Abt. Hagen<br>(1. Staatsexamen für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen) |
| 1973 - 1975 | Pädagogikstudium an der PH Ruhr Abt. Hagen<br>(Diplomhauptprüfung) |
| 1974 - 1976 | Unterrichtsaufträge an der VHS Hagen |
| 1975 - 1977 | Promotionsstudium an der PH Ruhr in Dortmund |
| 1975 - 1977 | Unterrichtsauftrag und Tutorentätigkeit an der PH Ruhr in Dortmund |
| 1.9. 1977 | Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Bezirksseminar Hagen |

206320